Das Problem einer Einheitsform der höheren Schule in Deutschland

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades
genehmigt von der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Wilhelms-Universität
zu Berlin

von

TIEN, PEI-LIN
aus Honan in China

Tag der Promotion: 18. April 1939.
Tag der mündlichen Prüfung: 16. Februar 1939.

Hamburg 1939

P 8

Berichterstatter:
Prof. Dr. Ottomar Wichmann, Prof. Dr. Alfred Baeumler.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Druck: Hansischer Gilden-Verlag, Hamburg 11, Admiralitätstraße 33/36

MEINEN LIEBEN
VEREWIGTEN ELTERN
GEWIDMET!

INHALT.

Seite

Einleitung 5

A. Geschichtlicher Überblick über die Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland 7

I. Die Schulentwicklung bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts 7

1. Eine kirchlich-philosophische Fremdbildung als ursprünglicher Fehler eigener Bildung in Deutschland 7

2. Eine freiheitliche ästhetisch-philosophische Fremdbildung im Humanismus 11

3. Der Einfluß der Reformation auf das deutsche Bildungswesen 12

4. Die Aufklärung als Feindschaft gegen den Humanismus .. 14

5. Der Einfluß J. J. Rousseaus 18

6. Der andere Gegner der Aufklärung — Idealismus 20

7. Der Neuhumanismus 24

8. Die Polarität der geistesgeschichtlichen Entwicklung 26

II. Das Streben nach einer Einheitsform der höheren Schule in Deutschland während des 19. Jahrhunderts 29

1. Die neue Lage am Anfange des 19. Jahrhunderts 29

2. Die höhere Schule unter dem Einfluß der Reform Wilhelm von Humboldts 30

a) Der Ausbildungsgang Humboldts 30

b) Seine Tätigkeit in der Unterrichtsverwaltung 31

c) Das Gymnasium als Einheitsform der höheren Schule von J. Schulze angesehen 33

d) Vorwürfe gegen Schulzes Schulpolitik 33

3. Die Entwicklung des höheren Schulwesens von 1840—1882 35

a) Die Veränderung der Weltanschauung seit 1840 35

b) Das höhere Schulwesen im Zeitalter der Reaktion 36

4. Die Schulreformen von 1882 und 1892 und die Gleichstellung der drei höheren Schularten 41

a) Bonitz's Lehrplan von 1882 42

b) Der Schulkrieg und das ursprüngliche Schema der Grundform der höheren Schule 43

c) Schulkonferenz von 1890 und Lehrplan von 1892 44

d) Die Reformanstalten 46

e) Schulkonferenz von 1900 und Lehrplan von 1901 47

Seite

III. Die Schulreform nach dem Kriege 50
1. Die Reichsverfassung 1919 50
2. Reichsschulkonferenz von 1920 52
3. Ein vierter Typ der höheren Schule und die Aufbauschule .. 54
4. Die Lehrpläne von 1925 57
5. Die Schulreform von 1937/38 60

IV. Vergleichender Überblick über die geschichtliche Bedeutung der höheren Schularten 66
1. Das Gymnasium 66
2. Das Realgymnasium 69
3. Die Oberrealschule 74
4. Die deutsche Oberschule 76
5. Die Aufbauschule 82

B. Das Problem einer Einheitsform der höheren Schule in Hinsicht auf die Aufgabe der höheren Schule 85

I. Ein gut gangbarer Weg 86

II. Die Doppelaufgabe der höheren Schule 88

III. Die Notwendigkeit einer einheitlichen Form der höheren Schule 89

IV. Die Gefährdung der Aufgaben der höheren Schule durch Überspannung ihres eigenen Bildungsprinzips 92

V. Die Gefährdung der Aufgaben der höheren Schule durch Überspannung der Bildungsprinzipien der Grundschule und Volksschule 94

VI. Versuch einer Verwirklichung 95

VII. Ein neuer Entwurf 96

VIII. Das höhere Schulwesen für Mädchen und das Aufbauschulwesen 98

C. Vergleich der höheren Schule Deutschlands mit der Chinas 102

I. Die allgemeine Lage des chinesischen Bildungswesens vor 1901 102

II. Das chinesische Bildungswesen von 1901—1912 108

III. Die Schulreform von 1912 110

IV. Die Schulreform von 1922 111

V. Vergleich der höheren Schule Deutschlands mit der Chinas .. 115

Literaturverzeichnis 120

Namenverzeichnis 123

Sachverzeichnis 124

Die vorliegende Dissertation: „Das Problem einer Einheitsform der höheren Schule in Deutschland" behandelt lediglich die Theorien und die organisatorischen Bemühungen um eine Vereinheitlichung der Schulformen im Verlauf der deutschen Schulgeschichte. Aus diesem Grunde sind die nach 1933 geschaffenen Nationalpolitischen Erziehungsanstalten und die Adolf Hitler-Schulen, die den entscheidenden Einsatz im Erziehungssystem des nationalsozialistischen Deutschlands bedeuten, nur in dem genannten Rahmen und nicht von ihrer weltanschaulichen Grundhaltung her erwähnt worden.

EINLEITUNG.

Vor hundert Jahren hat Fichte der Deutschen Nation verkündet, daß nur eine neue Erziehung die Deutschen zur Einheit bilden könne[1], die sie nötig hätten, wenn sie als Nation bestehen bleiben wollten. Dieser Gedanke wird nicht nur von den Vertretern der Theorie, den Pädagogen, sondern auch von den praktischen Politikern anerkannt. Es ist unbestreitbar, daß die Zerrissenheit der Kultur eines Volkes leichter durch die Gesamterziehung der Nation, als durch rein politische Mittel überwunden werden kann. Die Einheitsschulbewegung ist dementsprechend sowohl von den Schulmännern wie auch von den Unterrichtsverwaltungen als Ziel der vielmaligen Schulreform angesehen worden. Nach dem Weltkrieg wurde durch die Reichsverfassung die Vorschule beseitigt und so in der Grundschule eine einheitliche Volksschule für die ersten Jahre geschaffen. Für diese besteht ein für das ganze Reich einheitlicher neuer Lehrplan; diese Einrichtung ist als ein großer Erfolg für die Einheitsschulbewegung zu werten. Aber im Bereich der höheren Schule wird nur für einige Schulen oder Klassen ein solcher Versuch gemacht. Zwar ist dann die Vereinheitlichung des höheren Schulwesens nach der vom Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1938 herausgegebenen „Neuordnung des höheren Schulwesens" weiter gegangen, aber es bleiben doch noch zwei Formen im Lehrplan für alle höheren Schulen. In dieser Arbeit wird nun ein Versuch gemacht, eine noch weitergehende Einheitsform für alle verschiedenartigen höheren Schulen, auf praktischer und theoretischer Grundlage, aufzustellen.

---

[1] Vgl. J. G. Fichte: Reden an die deutsche Nation, Reclam-Ausgabe, S. 13, 166.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548011_0026

A. Geschichtlicher Überblick über die Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland.

Um die Frage, warum das Streben nach einer Einheitsform der höheren Schule nicht so leicht ihr Ziel, wie das der Volksschule, erreicht hat, zu beantworten, müssen wir zuerst die geistesgeschichtliche Entwicklung Deutschlands überblicken. Diese zerfällt in drei große Hauptabschnitte: Die Schulentwicklung bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts, dann die Schulentwicklung im 19. Jahrhundert und bis zum Weltkriege, endlich die Schulentwicklung nach dem Weltkriege.

I. Die Schulentwicklung bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts.

1. Eine kirchlich-philosophische Fremdbildung als ursprünglicher Fehler eigener Bildung in Deutschland.

Bei den Germanen gab es vor der Einführung des Christentums noch keine Schule und keinen Lehrerstand. Die Kinder lernten in der Familie und im weiteren Verbande der Geschlechtsgenossen alles, was sie für ihr einfaches Leben nötig hatten. Tradition und Sitte vertraten die Stelle des Unterrichts. Als im 7. Jahrhundert auf dem Kontinent die Überreste des altrömischen Bildungswesens im Reich der Merowinger sehr zurückgegangen waren, kamen irische und angelsächsische Mönche über die See und brachten den deutschen Stämmen mit dem Christentum auch die Elemente gelehrter Bildung, deren Richtlinien kirchlichen Anschauungen entnommen waren. Die Bekehrung der Germanen zum Christentum war nicht allein eine solche zum christlichen Glauben, sondern zugleich eine solche zur antiken Kultur, soweit sie durch das Schiff der Kirche mitgeführt wurde[2]. Es war notwendig, zugleich mit der neuen Lehre auch in den Kulturgebräuchen des Gottesdienstes schulmäßig zu

[2] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. I, 1919, S. 1.

unterweisen. Der junge Nachwuchs konnte die Unterweisung nicht mehr vom Kreise der Familie am häuslichen Herde bekommen, weil die Eltern selbst davon nichts wußten. Dem Bedürfnis nach einer Unterweisung genügten die nach der Regel des heiligen Benedikt in Bayern, Schwaben, Thüringen und Hessen gegründeten Klöster, die ältesten Bildungsstätten auf deutscher Erde. So ist die Klosterschule der Anfangspunkt der deutschen Bildung. Diese Klosterschule wurde von Karl dem Großen (768—814), wie die Kapitularien beweisen, im Sinne seiner zugleich christlichen und antikhumanistischen Bildungspolitik als Unterrichtsstätte gefördert, so daß damals geradezu ein Klassizismus in den Klöstern gepflegt wurde. Bald allerdings „setzte nun auf diesem Boden die Dialektik des Glaubens und der dogmatischen Lehrgestaltung ein, und drangen infolgedessen schärfere, rücksichtslosere Lehrfassungen vor. So wurden nach Karls Tode sofort gegen die Verwendung der Klöster als Staatsbildungsanstalten heftigste Angriffe eröffnet; — die Abscheidung der äußeren Schule geht auf diese Trennung der eigentlich kirchlichen Unterweisung von der weltlichen zurück“[3]. Neben den Klosterschulen bestand die Domschule oder Stiftsschule. Auf Veranlassung Karls des Großen bestimmte z. B. die Synode zu Aachen im Jahre 789, daß in allen Klöstern und Domstiften Schulen sein sollten, in denen Knaben die lateinische Sprache und andere kirchliche Erfordernisse erlernen konnten. Neben diesen Schulen bestanden auch einfache Schulen an den Pfarrschulen fort, in denen die Pfarrer selbst oder ihre untergeordneten Gehilfen die Laienknaben in den Elementen der christlichen Lehre unterwiesen. Das war die sog. „Pfarrschule“. Nicht unerwähnt darf in diesem Zusammenhange bleiben, daß auch für deutschsprachliche Bildung unter Karl dem Großen Bestrebungen vorhanden waren. So förderte Karl Predigten in der Landessprache[4]. Unter seinem Einfluß wurde das Deutschtum gefördert, wie u. a. die Sammlung der germanischen Heldenlieder beweist. Als Fortsetzung dieser Ansätze einer ersten deutschen Schriftsprache in den deutschen Klöstern ist die Glossen-Sammlung, das Hildebrandslied und die Aristoteles-Übersetzung des Klosters St. Gallen zu betrachten.

Das Charakteristische des Unterrichtswesens in der ersten Hälfte des Mittelalters (600—1200) wäre demnach ein Unterricht, der fast ausschließlich kirchlichen Zwecken diente. Die volksfremde

[3] O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 40.
[4] H. Weimer: Geschichte der Pädagogik, 1910, S. 17.

Sprache Latein bildete die Grundlage und das wichtigste Stück des gesamten Unterrichts. Lesen und Schreiben wurde in den Schulen nur in dieser Sprache geübt. Dabei war am Ende des 12. Jahrhunderts die schulmäßige Bildung viel verbreiteter als am Ende des Karolingischen Königtums.

Wenn man sagen muß, daß im ganzen Mittelalter die geistige Tätigkeit, besonders das Bildungswesen, sehr stark von christlich-kirchlichem Einfluß beherrscht wurde, so bestehen in dieser Hinsicht doch graduelle Verschiedenheiten zwischen der ersten und zweiten Hälfte des Mittelalters. In der ersten Hälfte hatte die christlich-kirchliche Macht über alle Lebensformen geherrscht, und Glauben und Leben der Menschen wurden durch sie geformt. Zunächst mochte es scheinen, als ob die weltlich-klassizistische Richtung unter den Karolingern und Ottonen stärker war. „Der kirchliche, von weltentsagender Geistlichkeit und Mönchtum getragene Wille monopolisierte namentlich von 1200 ab alle Bildung[5].“ Andererseits aber nahm doch diese zur Herrschaft gelangende streng kirchliche Richtung in dem scholastischen System wichtige Bestandteile antik-philosophischen Denkens auf und verschaffte ihnen durch ihre größere Organisationskraft eine ausgebreitete Geltung für das geistige Leben und die geistige Weiterentwicklung. Es entstand eine spekulative Theologie und Philosophie, die bis zu einem gewissen Grade den Mut hatte, die göttliche Wahrheit durch die eigene Vernunft als rationale zu begreifen und sie auch wohl ihrem Urteil zu unterstellen. Diese Scholastik ist namentlich vom 13. Jahrhundert ab die Schöpferin des studium generale, der Universitäten geworden[6]. Zwischen der italienischen Renaissance und der sogenannten karolingischen Frührenaissance dürfen wir also die Zeit der Scholastik in gewisser Hinsicht als eine Art von Renaissance bezeichnen. Die Universitäten „sind ursprünglich nichts als der Zusammenschluß derer, die die Lehre um ihrer selbst willen pflegen und dafür die Selbständigkeit gegenüber allen Mächten fordern und durchsetzen“[7]. Wenn man an einem Studiengang eines mittelalterlichen Gelehrten teilnehmen wollte, mußte man ein paar Jahre Vorlesungen über Aristoteles hören und nebenher auch seine lateinischen Sprachkenntnisse vervollkommnen. Es ist ganz klar, daß in der Universität ähnlich wie in der Klosterschule nur die Antike, das

---

5 O. Wichmann: Erziehung und Bildungslehre, 1935, S. 40.
6 Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 1904, S. 27.
7 O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 40.

Griechische und Lateinische, die ausschließliche Herrschaft führten. Übergangen darf es übrigens in diesem Zusammenhange nicht werden, daß das scholastisch-spekulative Denken in seiner Umformung durch die deutschen Mystiker (Ekkehart, Tauler u. a.) auch in deutscher Sprache schon einen großartigen Bildungsgehalt schuf, der freilich schulmäßig nicht zur Geltung kommen konnte.

In der zweiten Hälfte des Mittelalters entstand ungefähr gleichzeitig mit den Universitäten noch eine Neugestalt, die Stadtschule. Sie hatte ihre Wurzeln in den älteren Pfarrschulen, jedoch unterstand sie der Verwaltung der Stadt. Um die Herrschaft über die lateinischen Pfarr- oder Stadtschulen wurden zwischen dem Rat und der Kirche starke Kämpfe geführt, bei denen wohl durchweg die Kirche siegreich blieb. So trat natürlich auch keine Änderung des Lehrplans ein. Die fremde Sprache, Latein, bildete das Kernstück der Schulunterweisung dieser Stadtschule. Sie war also noch nicht eine wirkliche Volksschule im heutigen Sinne, weil der Unterricht in der Stadtschule von dem der kirchlichen Schule nicht zu unterscheiden war. Nur das Bildungsrecht ging zum Teil von der Kirche in die Hände des Stadtrates über.

Ein deutsches Bildungswesen wurde allerdings in den „deutschen Schreibschulen" angestrebt, die teils privat entstanden, teils vom Rate eingerichtet wurden und ebenfalls Anlaß zu heftigen Kämpfen mit der Kirche gaben. Hier lernten Knaben und Mädchen nur Lesen und Schreiben in der deutschen Muttersprache; die fremde Sprache, Latein, spielte keine Rolle in der Schulunterweisung. Das ist der Anfang der wirklichen Volksschule im heutigen Sinne. Aber sie tauchte erst am Ende des Mittelalters auf.

Es handelte sich damals um eine mächtig aufsteigende Kulturentwicklung. Durch die schulmäßige Bildung hatte auch die intellektuelle Kultur an Ausdehnung sehr gewonnen, und neben der Gelehrtenbildung finden sich Anfänge einer Volksbildung. Auch durch den Wandel im Ordenswesen, die Einführung der Bettelmönchsorden der Franziskaner und Dominikaner kam neue Anregung: Die Absicht der neuen Orden war, „nicht bloß die eigene Seele zu retten, sondern die Welt durch Lehre und Predigt zu erneuern"[8], sie wandten sich somit ausdrücklich an die Allgemeinheit. Die schon erwähnte deutsche Mystik gehört in diesen Zusammenhang. Bei all diesem Fortschritt des Bildungswesens am Ende des Mittelalters überwog doch in der eigentlichen Schulunterweisung

[8] Fr. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, 1912, S. 5.

weitaus der fremde Lehrstoff. So fehlte in Deutschland eine eigene Bildung, die sich auf dem völkischen Leben aufbaute.

2. Eine freiheitliche ästhetisch-philosophische Fremdbildung im Humanismus.

Das folgende neue Zeitalter wird mit den Namen der Renaissance und des Humanismus bezeichnet. Der erste bedeutet das Wiederaufleben des klassischen Altertums; der zweite die Anerkennung des Menschlichen an sich, als eines berechtigten und als des höchsten Seins der Welt[9].

In der großen Bewegung, die seit der Mitte des 15. Jahrhunderts teils durch die an italienischen Universitäten studierenden Deutschen, teils durch italienische Humanisten selbst, von Italien nach Deutschland vermittelt wurde, betont man durch die Bezeichnung „Renaissance" die künstlerische Seite, durch die Bezeichnung „Humanismus" die literarische und pädagogische Seite. Während der italienische Humanismus in viel weiterem Umfange das Kulturleben beeinflußte, entfaltete der deutsche Humanismus hauptsächlich in dem Schulwesen seine Wirksamkeit. So hat Jakob Wimpheling (1450 bis 1528) viel für die Verbesserung des gelehrten Unterrichts getan und wichtige Schriften über die Behandlung des lateinischen Unterrichts verfaßt. Er behauptet, daß die Verbesserung des gelehrten Unterrichts das wichtigste Mittel der Reformation des Klerus sei. Er verrät damit eine gewisse Abhängigkeit vom Mittelalter, während er sich andererseits in seiner Schrift „Germania" als ein frühzeitiger Vorkämpfer des Deutschtums im Elsaß bewährt.

Desiderius Erasmus (1466—1536) war der erste große Vertreter und Prediger der rein humanistischen Bildung in Deutschland. Nach seiner Meinung gehörten zwei Stücke zur Erkenntnis: die Sachen und die Wörter. Früher war die Erkenntnis der Wörter wichtiger als die der Sachen. Und in einer seiner zahlreichen Schriften[10] behauptet er, daß die Knaben im 7. Lebensjahre nicht mit dem Lateinischen, sondern auch mit dem Griechischen beginnen sollten. Er ist der Begründer des althumanistischen Schulbetriebs durch seine pädagogischen Schriften geworden.

Trotzdem die Humanisten in Deutschland, wie in Italien, in ihrem eigenen Leben das Leben der Vergangenheit entzündeten, so bestand doch ein wesentlicher Unterschied in dem Verhältnis zum

[9] Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 1904, S. 38.
[10] Vgl. A. Messer: Geschichte der Pädagogik, 2. Teil, 1931, S. 32.

eigenen Volk. Da Italien der heimatliche Boden des Altertums war, trug der Humanismus Italiens wie selbstverständlich einen nationalen Charakter, der vom Stolz auf die eigene große nationale Vergangenheit getragen wurde. In Deutschland dagegen war der Humanismus eine Betonung fremder Kultur und stand im Gegensatz zur deutschen Sprache und Dichtung[11]. Vielen Humanisten — als Ausnahme wäre der schon genannte Ulrich von Hutten zu nennen — erscheint das deutsche Wesen als „barbarisch". Was der deutsche Humanismus bewirkte, ist daher im wesentlichen eine gewisse Umgestaltung des Schulwesens, bei der eine freiheitlich ästhetisch-philosophische Fremdbildung betont wurde. Im übrigen „hat in Deutschland, namentlich in organisatorischer Beziehung, der Humanismus von sich aus die überschwänglichen Erwartungen wenig erfüllt"[12].

3. Der Einfluß der Reformation auf das deutsche Bildungswesen.

Der Ausgangs- und Kernpunkt des Humanismus war von Anfang an nicht bloß das Studium der klassischen Sprachen, sondern auch der Gedanke und der Glaube an das Recht der Individualität, die Wiederentdeckung des eigenen Wesens. So spricht Spranger aus, „daß das Wesen dieser Epoche nicht eigentlich Wiedergeburt eines Alten, sondern die Entdeckung der Seele sei"[13]. In dieser Hinsicht ging der Führer der Reformation mit den Humanisten Hand in Hand. Im übrigen war die Reformation doch auch aus ganz anderen Quellen entsprungen. Die aus Italien stammende humanistische Bewegung hatte die ästhetisch-aristokratische Seite betont; die von Luther geführte Reformation war dagegen eine ethisch-religiöse und deutsch-volkstümliche Bewegung. Die Reformation überschattete nun sehr stark den Humanismus in Deutschland und drängte ihn in den Hintergrund. Es kam zu einem Siege der religiösen und theologischen über die schöngeistigen und literarischen Interessen; aus diesem Grunde und ferner wegen des Wegfalls der geistlichen Pfründen begann ein plötzlicher Verfall der Schulen und Universitäten. Die Beseitigung der scholastischen Philosophie wie der Theologie und des kirchlichen Systems mit Mönchtum und Zölibat waren beides Ziele Luthers. Er richtete heftige Angriffe

[11] Vgl. A. Messer: Geschichte der Pädagogik, 2. Teil, 1931, S. 22.
[12] O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 42.
[13] E. Spranger: Kultur und Erziehung, 1928, S. 268.

gegen die von dem heidnischen Meister Aristoteles beherrschte Universität und behauptete, daß die christliche Jugend aus den Büchern dieser verdammten, hochmütigen, schalkhaften Heiden nicht unterrichtet werden dürfe. Luther glaubte, daß der Glaube auf sich selbst steht und durch die Vernunft nur verwirrt würde. „Für Bildung, Kultur und Lebenslust hatte er nur eine mäßige Schätzung[14]." Trotzdem also die Reformation in dem Humanismus eine ihrer Quellen gehabt hatte, ist es begreiflich, daß das Bündnis bald zerriß und große Gegensätze zum Vorschein kamen, von denen der zwischen Erasmus und Luther am bedeutendsten ist! Das Verhältnis der Reformation als geschichtlich wirksames Prinzip ist daher ein anderes als das des Humanismus zu der modernen Kultur und Bildung; die neue christliche Weltanschauung hat sehr bald einen großen und bedeutenden Einfluß auf das deutsche Bildungswesen gehabt.

Daß „die Erhaltung und Ordnung des Schulwesens Pflicht und Recht der weltlichen Obrigkeit ist"[15], tritt als vorherrschender Gedanke in der Anschauung Luthers zutage. Im Mittelalter war eine der Hauptaufgaben der Klöster, die Schulen einzurichten. Dann nahm auch, aber nur mit sehr beschränktem Recht, die mittelalterliche Stadt die Errichtung der Schulen in ihre Hand. Es ist bemerkenswert, daß nun durch die Wirksamkeit Luthers im Reformationszeitalter grundsätzlich der Staat Schulträger wurde. Die Fürsten- oder Klosterschulen, die meistens aus den Mitteln der früheren Klöster eingerichtet wurden, sind wesentlich Staatsschulen. Die Erhaltung der gelehrten Studien, die wissenschaftliche Ausbildung für die Gelehrtenberufe wurde eine Angelegenheit des Staates. Auch die Volksschule ist eine entferntere Wirkung der Reformation. Die moderne Schulpflicht, die nicht aus religiösen Gesichtspunkten, sondern aus politischen geschaffen wurde, hat letzten Endes ihre Wurzel in dieser großen geistigen Bewegung.

Trotzdem hat die Reformation u n m i t t e l b a r für die muttersprachlich deutsche Schulbildung keine große Rolle gespielt. Nach anfänglicher Hervorhebung des deutschen Volksschulgedankens, der ja durchaus in der Richtung seiner Bibelübersetzung, seines Katechismus, seines Kirchenliedes lag, betonte Luther um der Not der geistigen Selbstbehauptung willen später immer wieder die Bedeutung der alten Sprachen. So hat die Reformation teils Aner-

[14] Fr. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, 1912, S. 30.
[15] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1. Bd., 1919, S. 203.

kennung der humanistischen Haltung und teils Wiederbestärkung der kirchlich-dogmatischen Lehrweise bewirkt. Kennzeichnend ist dafür, daß man in ausdrücklichen Verfügungen, z. B. für Württemberg, die staatlich-klösterlichen Mittel für die lateinische Bildung vorbehielt, während die deutschen Schulen für sich selbst sorgen könnten[16]. Unter dem Einfluß des Humanismus und der Reformation waren das Altertum und das Christentum als Kernfächer in die Schulen und Universitäten teils neu aufgenommen, teils wieder anerkannt worden. Vom Altertum lernte man einerseits die Philosophie und Wissenschaft und andererseits die Poesie und Beredsamkeit. Je mehr nun der Humanismus sich zeitlich von seinem Ursprung entfernte, desto mehr erstarrte er zu einem nur überlieferungsmäßig anerkannten System. Der Unterrichtsinhalt, das Studium des Alten, genügte seit dem 17. Jahrhundert immer weniger dem Bedürfnis des wirklichen geistigen und gesellschaftlichen Lebens. Von der Opposition ferner, die anfangs in der Reformationsbewegung sich gegen das überlieferte Lehrsystem gerichtet hatte, war am Schluß nur die orthodoxe Theologie und eine Art Neuscholastik bestehen geblieben. Gegen dieses erstarrte Bildungssystem richtete sich die neue geistige Bewegung der Aufklärung.

4. Die „Aufklärung" als Feindschaft gegen den Humanismus.

Am Ende des 16. Jahrhunderts erwuchsen sowohl in England als auch in Frankreich der Empirismus und Rationalismus, die die Bahnbrecher für moderne wissenschaftliche Forschung wurden. Der englische Philosoph Francis Bacon (1561—1626) führte für die wissenschaftliche Forschung gegen das scholastische deduktive Verfahren eine neue Methode ein, die Induktion. Für die Klassik, die bloßen Worte, setzte er unmittelbar selbständige Erfahrung und die Sache. Selbst zu sehen und hören sei wichtiger im Menschenleben, als der bloße Glaube an die Autorität der Alten. Bacon „hatte verstanden, daß die neue Wissenschaft sich von der endlosen Diskussion der Begriffe zu den Sachen selbst wenden müsse"[17]. Die Beherrschung der Natur ist das höchste Ziel. Darum sollte nach Bacons Forderung „die Erziehung Menschen schaffen, die für das

[16] Vgl. A. Messer: Geschichte der Pädagogik, 2. Teil, 1931, S. 47/48.

[17] W. Windelband: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, 1935, S. 324.

Leben und die Welt brauchbar wären“[18]. Was Bacon auf dem Gebiet der Philosophie und der Systematik der Wissenschaft geleistet hatte, gewann auch Bedeutung für die Erziehung[19]. Es entstand hinsichtlich des Unterrichtsbetriebes eine realistisch-utilitarische Opposition gegen Althumanismus und Neuscholastik. In gleicher Richtung dürfte die am Anfang des 17. Jahrhunderts in Frankreich entstandene philosophische Bewegung des von R. Descartes (1596 bis 1650) geführten Rationalismus zielen. Trotz des philosophischen Gegensatzes zu dem empiristischen Bacon war Descartes mit ihm einig in dem modernen Grundsatz der voraussetzungslosen Skepsis für philosophische und wissenschaftliche Forschung. Durch die rationale Methode gelang es dem Cartesianismus immer mehr, die Neuscholastik zu überwinden[20]. Diese beiden Männer, Bacon und Descartes, hatten die Mit- und Nachwelt gelehrt, auf dem Weg der Erkenntnis mit freudigem Bewußtsein des eigenen Könnens weiterzuschreiten und sich vom Gängelband der Antike zu befreien. Ihren Ansichten entsprechend betonten in Frankreich und England u. a. auch Montaigne und Locke gegenüber Althumanismus und Neuscholastik mit besonderem Nachdruck die Muttersprache und die modernen Fremdsprachen; da man nur durch sie, nicht durch tote Sprachen im Leben wirken könne. So kann man auch von einer nationalen Opposition sprechen.

Durch diese Bestrebungen wurden auch für die Entwicklung der Pädagogik in Deutschland die Wege gebahnt. Die empiristisch-induktive und rationalistisch-deduktive Methode wurden beide von Wolfgang Ratke (Ratichius 1571—1635) in seine Unterrichtsgrundsätze aufgenommen. Besonders den Wert der Muttersprache hob er hervor. Noch einflußreicher für das pädagogische Denken wurde die Aufnahme derselben Gesichtspunkte bei Amos Comenius (1592—1671). Nach seiner Meinung war der Gipfel der Bildung nicht nur, Bücher zu lesen oder viele Meinungen der Menschen über Dinge zu wissen, sondern die Dinge selbst zu kennen. Die Sprachen sollen nach ihm nicht das wichtigste oder gar einzig maßgebende Ziel der Bildung sein, sondern nur ein Werkzeug, um Bildung zu erlangen. So vertritt er als Bekämpfer des Verbalismus und als Vertreter des Realismus das Selbständigkeitsprinzip bald im

[18] Fr. Seiler: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, 1906, 1. Bd., S. 77.

[19] J. Wagner: Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, 1926, S. 206.

[20] Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 1904, S. 141.

empiristisch-induktiven, bald im rationalistisch-deduktiven Sinn: nimmt er die „menschliche Seele einmal mit Lockes Empirismus als ein unbeschriebenes Blatt, auf das nichts kommt, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist und dem keine übergreifende Fähigkeit zugeschrieben wird, dann wieder als einen Mikrokosmos, in dem die ganze Welt schlummert und den eine unvoreingenommene Lehrkunst nur von innen heraus entwickeln dürfe“[21]. Mit der „analytischen“ Methode, die das Besondere auf Begriffe bringt, also etwa an einem angeschauten Baume die Form der Blätter genau bestimmt, verknüpft sich die „synthetische Methode“, die das begrifflich Isolierte wieder zu einer anschaulichen Ganzheit zusammenfügt, also die Blattform zum Ganzen des Baumes in Beziehung setzt[22]. Diese beiden Methoden stehen tatsächlich, wenn man sie als unbedingtes pädagogisches Prinzip aufstellt, im Gegensatz, aber Comenius empfindet nicht diesen Widerspruch, denn „durch willkürliche Vergleichungen mit biologischen Vorgängen rechtfertigt er beide Auffassungen als Naturgemäßheit“[23], und diese Naturgemäßheit als rückhaltlose Selbständigkeit war ihm gegenüber der bloßen Überlieferung die Hauptsache!

Unter dem Einfluß beider Männer, Ratke und Comenius, kamen die weimarischen und gothaischen Schulordnungen zustande. Diese Schulordnungen bestimmten, daß die Eltern ihre Kinder vom 5. bis zum 13. Jahre in die Schule schicken und bei unentschuldigten Versäumnissen Strafe zahlen sollten. Thüringische Fürsten sorgten für das materielle Wohl der Lehrer, für angemessene Schulhäuser und Schulbücher und für regelmäßige Inspektion der Schulen durch die Geistlichen. In diesen Schulordnungen erschien die Idee der modernen staatlichen Volksschule in ihren Grundzügen bereits festgelegt.

Für die höhere Schule ist dann vor allem Leibniz (1646 bis 1716) als Vertreter und Verbreiter des Geistes der Aufklärung in Deutschland kennzeichnend. „Leibniz entnimmt die äußere Schablone der Didaktik des Comenius, erfüllt aber diese Form mit einem Inhalt, den er sich nach sich selber und der eigenen Entwicklung seines eminenten und frühreifen Geistes zurechtgemacht hat; daher die Überladung mit Fächern aller Art[24].“ Nach seiner Meinung umfaßt der Unterrichtsbetrieb die Muttersprache und alte und neue fremde

[21] O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 47/48.
[22] R. Kynast: Problemgeschichte der Pädagogik, 1932, S. 82.
[23] O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 48/49.
[24] Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 1904, S. 175.

Sprachen, Geschichte, Mathematik, Optik, Statistik, Astronomie, Musik, Handwerk, Handel und Verkehr, Anatomie und Medizin u. a. Er sah auch, wie Comenius, das Reisen als Unterrichtsmittel an. Um das Leben reicher, besser, glückseliger, vollkommener zu machen, strebte Leibniz Verbesserung der Erkenntnis und Organisierung der wissenschaftlichen Forschung an. Nach seinen Entwürfen sollten die Anstalten der wissenschaftlichen Forschung „nicht auf Curiosa, sondern auf Utilia, nicht auf das Wissen um des Wissens, sondern um des Nutzens willen sich richten“[25], und „nicht allein die Künste und Wissenschaften, sondern auch Land und Leute, Feldbau, Manufakturen und Kommerzien, mit einem Wort die Nahrungsmittel zu verbessern“[26], erzielen.

Neben Leibniz hatte Christian Thomasius (1655—1728) die Ideen der Aufklärung vertreten. Nicht so bedeutend als Denker wie Leibniz, übte er doch einen erheblichen Einfluß auf die Umgestaltung des deutschen Universitätswesens aus im Sinne der modernen Ideen. Er kämpfte gegen Pedanterie und Schulfuchserei, gegen Heuchelei und Orthodoxie, gegen Vorurteil und Aberglauben aller Art. Es war das Ziel seiner Bestrebungen, „an Stelle der alten, toten, antiquarischen und antiquierten Gelahrtheit“ die Aufklärung und die gemeinnützige Erkenntnis in die Köpfe zu bringen[27]. Obwohl wie Leibniz vorwiegend rationalistisch eingestellt, versuchte Thomasius doch auch an die Gedanken Bacons und an die pansophischen Bestrebungen des Comenius anzuknüpfen. Darum können wir sagen, daß diese beiden Richtungen, Empirismus und Rationalismus, in einer gewissen Ungeschiedenheit und Verbundenheit die Aufklärungszeit in Deutschland beherrschten. In dem so verstandenen Ideal der Pansophie fehlte auch, trotz aller zeitweisen Ausfälle gegen den überlieferten Humanismus, ein bejahendes Verhältnis zum Altertum nicht. Es machte sich die Bedeutung des überragenden Kulturgehaltes der Antike immer wieder geltend. Die Aufklärer bewiesen bei ihrer diesseitig-rationalistischen Weltauffassung in ihrem Tugendenthusiasmus große Vorliebe auch für antike Persönlichkeiten, wie Sokrates, Seneca, und an dem idealisierten Bild der antiken Republiken entzündete sich ihr Freiheitsstreben. Damit standen sie ähnlich wie der Humanismus im Kampf

---

25 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, I. Bd., 1919, S. 507.
26 Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, I. Bd., 1919, S. 508.
27 Fr. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, 1912, S. 73.

gegen alles Mittelalterliche einerseits und traten doch auch für die Betonung der Antike ein[28].

5. Der Einfluß von J. J. Rousseau.

Die Herrschaft der Aufklärung war in Deutschland die Vorbedingung für die Aufnahme und Verwertung einer neuen pädagogischen Bestrebung, die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts von Jean Jacques Rousseau (1712—1778) entschiedener und überzeugender vorwärtsgetrieben wurde[29]. Rousseau steht in vielen Beziehungen innerhalb der rationalistischen Tradition. Unter den Franzosen ist Montaigne, unter den Engländern Locke sein Vorgänger. Er bekämpft als Aufklärer die bestehenden Zustände und tritt für die Freiheit des Individuums ein. Aber es bestand doch eine tiefe Verschiedenheit zwischen ihm und dem Geist der Aufklärer. Der kühle Intellektualismus der Aufklärer lief vielfach auf eine gewisse Flachheit und Nüchternheit, einen äußerlichen Nützlichkeitsstandpunkt aus, wogegen Rousseau vor allen Dingen das Gemüt betonte und von einem leidenschaftlichen Idealismus beseelt war. Er war erfüllt von einer starken Abneigung gegen die herrschende gesellschaftliche Kultur und Bildung und von einem schwärmerischen Enthusiasmus für die Natur. In solcher Weise hat er dem modernen Geist auf verschiedenen Gebieten einen bis heute fortwirkenden Anstoß gegeben, „auch in der Pädagogik wirken seine Ideen noch jetzt fort“[30]. Das Wesentliche seiner pädagogischen Gedanken stellt sich in der romanhaften Einkleidung des „Emile“ etwa folgendermaßen dar: Der Mensch ist von Natur gut; die Kultur hat ihn verdorben[31]; so wurde der Satz „Rückkehr zur Natur“ zur Parole. Nach seiner Meinung ist Bildung nur Entwicklung der im Menschen liegenden Anlagen. Andererseits brachte er in seinen pädagogischen Schriften sensualistisch-empiristische Grundsätze, von denen, so wie sie die Aufklärung formuliert hatten, er sich nicht lösen konnte: das Kind „soll ganz allmählich, durch Zusammenfassung mehrerer Sinneseindrücke, zur sensitiven oder kindlichen Vernunft, dann, nach der Kindheit, durch Zusammenfassung mehrerer einfacher Ideen zur intellektuellen oder menschlichen Vernunft, d. h. zur Bildung zu-

[28] A. Messer: Geschichte der Pädagogik, 3. Teil, 1930, S. 9.
[29] H. Weiner: Geschichte der Pädagogik, 1910, S. 83.
[30] Fr. Seiler: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, 1 Bd., 1906, S. 101.
[31] Vgl. E. v. Sallwürk: J. J. Rousseaus, Emile, I. Bd., 1907, S. 9.

sammengesetzter Ideen gelangen“[32]. Nicht nur der Geist, sondern auch der Leib muß durch Übung und Abhärtung gepflegt werden. Statt konfessionaler Dogmatik muß das Kind die natürliche Religion und die allgemeine Menschenliebe kennenlernen. Dadurch wird das Kind in den Stand gesetzt, diejenige Religion zu wählen, von der seine Vernunft den besten Gebrauch machen kann. Allein auf diese Weise wird das Kind zur Gemeinnützigkeit und zugleich zu eigener Glückseligkeit gelangen. So liegt bei Rousseau in einer eigentümlichen Verbundenheit einerseits eine Weiterführung des Pathos der Aufklärung, andererseits etwas Neues, ein Durchbruch gegenüber dem alternden Geschlechte der Aufklärung vor. Während deren Grundcharakter intellektualistischer Rationalismus, ein unbedingter Glaube an die Vernunft gewesen war, war die von Rousseau stark bestimmte „Sturm und Drang“-Bewegung, die dann später in der Romantik sich fortsetzte, eher antiintellektualistisch; es überwog die Neigung zum Irrationalen.

Der Einfluß Rousseaus war vielleicht in Deutschland noch nachdrücklicher als in Frankreich. Kant, Herder, Goethe, Schiller und Fichte waren alle durch ihn im tiefsten Innern erregt worden. Insbesondere hat Rousseaus „Emile“ in Deutschland den kräftigsten Anstoß zu einem lebendigen Fortschritt in der pädagogischen Theorie und Praxis gegeben.

Neben Rousseau, an ihn anschließend und auf ihm weiterbauend, steht J. B. Basedow (1723—1790), der als ein Fortsetzer zugleich der pädagogischen Ideen der Aufklärung wie auch Rousseaus in Deutschlands anzusehen ist. Hinsichtlich der erzieherischen Aufgabe stimmt Basedow mit Rousseau überein: Entwicklung der Anlagen von innen heraus; und nicht minder stellt er als Ziel des Unterrichts die Bildung des Verstandes, des Urteils und des Geschmacks auf. Ferner will er auch das Sachwissen vom Sprachwissen unterscheiden, das erste sei Zweck, das zweite nur Mittel[33]. Als Hofmeister in einem adligen Hause hatte Basedow schon früh seine pädagogischen Erfahrungen gesammelt. In einer Vereinigung beider Strömungen — der deutschen Aufklärung und des von Rousseau ausgehenden Sturmes und Dranges — wurde im Jahre 1774 Basedows Musterschule, das Philanthropin zu Dessau gegründet. Basedow will zu einem „gemeinnützigen, patriotischen und

---

[32] O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 52.
[33] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, II. Bd., S. 50.

glückseligen Leben erziehen“[34]. Die Unterrichtsgegenstände waren die üblichen, die alten und neuen Sprachen, das Deutsch, die Realien, daneben noch verschiedene handwerkliche Fächer, Musik, Zeichnen, Tanzen und Reiten[35]. Für die sittliche Erziehung betont Basedow die Wichtigkeit der Autorität, der Übung des guten Beispiels der Lehrer und der steten Beaufsichtigung der Jugend. Strafen wurden oder sollten wenigstens prinzipiell nicht angewandt werden; körperliche Übungen und Spiele wurden nachdrücklich von ihm empfohlen. Es ist sehr beachtenswert, daß Basedow körperliche Übungen als ein Mittel für sittliche Bildung sieht, neben der Förderung des gesundheitlichen Zustandes. Das Philanthropin war organisatorisch sehr umfassend: es bestand aus einem Pensionat für Zöglinge ähnlich einer Ritterakademie, und aus einer Art Lehrerseminar. Die Tracht der Zöglinge war die „natürliche“, Zopf und Halsbinde waren abgeschafft. Das Lateinische und Französische sollten durch Sprechen spielend gelehrt werden. Basedow war seinem Wesen nach Theoretiker und Agitator, es fehlte ihm die Gabe des Lehrers und Erziehers. Die Anstalt, das „Philanthropin“, gedieh daher nicht auf die Dauer, sondern ging im Jahre 1793 ein.

Von Bedeutung sind auch Basedows organisatorische Grundforderungen. Er ist der Ansicht, daß bürgerliche Tugend die Glückseligkeit der Staaten bedinge und daß diese selbst auf Erziehung und Unterricht beruhe. Daher solle der Staat im eigenen Interesse die Beaufsichtigung, Leitung und zum Teil auch die Kosten für das Schulwesen übernehmen. Hier liegt im Entwicklungsgang der deutschen Pädagogik der Anfang der Bürgerschule und auch der Verstaatlichung des höheren Schulwesens, das z. T. wenigstens, nämlich als lateinische Stadtschule, bisher den Stadtverwaltungen unterstanden hatte.

6. Der andere Gegner der Auklärung — Idealismus.

Als eine zweite, gegen den verflachenden Intellektualismus der Aufklärung gerichtete Gegenbewegung, müssen wir den machtvollen Idealismus berücksichtigen, der von Kant (1724—1804) ausgeht. Auch Kant teilt mit den Aufklärern die Tendenz der Befreiung der Individuen von den herrschenden Autoritäten und Traditionen,

[34] A. Messer: Geschichte der Pädagogik, 1930, III. Bd., S. 17.

[35] Fr. Seiler: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, 1906, I. Bd., S. 102.

aber die Aufklärung war für ihn nicht Selbstzweck. „Die Aufklärung maß den Wert der Dinge an ihrem Nutzen; sie fragte, ob und wieweit sie die Wohlfahrt und Glückseligkeit fördere." Dabei geschieht es, „daß über die Frage nach dem Nützlichen die Frage nach dem an sich Wertvollen vergessen, ja daß über den Dingen, die als Mittel Wert haben, die Dinge, die an sich selbst Wert haben, unterschätzt werden"[36]. Die Nützlichkeit gilt nun Kant nicht als das Höchste im Menschen, im Gegenteil, er schätzt den „guten Willen" als Maßstab alles Wertes. Kant hat das Erziehungswesen sehr nachdrücklich beeinflußt. Er ist an der Pädagogik unmittelbar interessiert gewesen, wie seine Begeisterung für Rousseaus Emile und seine warme und nachhaltige Anteilnahme an dem Philanthropin beweisen. Der Schlußteil seiner „Kritik der praktischen Vernunft" ist wesentlich pädagogisch[37]. Kant sieht in der Erziehung das größte und schwerste Problem der Menschheit, dem man bis jetzt noch wenig gerecht geworden sei. Die menschliche Vollkommenheit muß ihr Ideal sein, das in der Sittlichkeit verkörpert wird. Während die Tiere vom Instinkt geleitet werden, ist der Mensch das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Die Erziehung hat die Aufgabe, die Anlagen des Menschen zu entwickeln, so daß er aus eigener Vernunft die Zwecke seines Daseins erfüllen kann und den Charakter auszubilden, der der Pflicht um der Pflicht, das Gute um des Guten willen, und nicht mit Rücksicht auf Lohn oder Strafe tut[38]. Die zu diesem Ziele führenden Mittel sind „zu disziplinieren", d. h. die Wildheit zu zähmen, „zu kultivieren", d. h. die Geschicklichkeit zu geben, „zu zivilisieren", d. h. die nötige Weltklugheit für die menschliche Gesellschaft zu schaffen und „zu moralisieren", d. h. eine Gesinnung zur Wahl nur guter Zwecke zu pflanzen[39]. Unter den vier Aufgaben ist ihm die letzte, die Moralisierung des Menschen, als Hauptzweck aller Erziehung weitaus die wichtigste. So brechen aus dem großen Denker, Kant, das deutsche ethische Pflichtgefühl, der deutsche Geist der Freiheit, der deutsche Idealismus siegreich hervor. Der Pflichtbegriff Kants hat dem preußischen Volk in schwerer Zeit bewußt und unbewußt sittlichen Halt und sittliche Stärke gegeben.

Johann Gottlieb Fichte (1761—1814) war der erste große philosophische Nachfolger Kants. Bei ihm tritt noch mächtiger der päda-

36 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. 2, S. 192.
37 A. Messer: Geschichte der Pädagogik, 1930, 3. Bd., S. 52.
38 H. Weiner: Geschichte der Pädagogik, 1910, S. 118.
39 Th. Vogt: Immanuel Kant, über Pädagogik, 1878, S. 69.

gogische Trieb hervor. Die Weiterführung der Philosophie Kants, die Fichte im Sinne einer noch stärkeren Betonung des Subjekts vornahm, führte ihn zu weiteren pädagogischen Folgerungen. Er hatte den Dualismus zwischen theoretischem und praktischem Ich, zwischen reiner und praktischer Vernunft, den Kant noch bestehen gelassen, dadurch beseitigt, daß er die Vernunft nur praktisch, nur Wille sein ließ. Alles, was ist, ist Ich, alles außerhalb des Ichs Liegende ist dessen Produkt, und seine objektive Wirklichkeit ist nur scheinbar. Ich besitze „eine reelle, wirksame, ein Sein hervorbringende Kraft" dadurch, daß Ich Zwecke entwerfen kann als Vorbilder für etwas, das erzeugt werden soll. „Ich bin durchaus mein eigenes Geschöpf", und zwar „dadurch, daß ich es wollte"[40]. In Willen und Handeln ergreifen wir des Menschen Wesen; und daß wir es verkennen, hat seinen Grund darin, daß wir zum Handeln bestimmt sind. Die praktische Vernunft ist die Wurzel aller Vernunft[41].

Wie Kant hatte Fichte die sittliche Schwäche der Zeit ins Auge gefaßt, die unter dem verwirrenden Einfluß der eudämonistischen Aufklärungsethik weit mehr nach Glück als nach sittlicher Vervollkommnung trachtete. Durch die Katastrophe von Jena im Jahre 1806 wurde Fichte sehr tief erschüttert und hielt daraufhin im Winter 1807/1808 seine begeisterten „Reden an die deutsche Nation" in Berlin. Dadurch zeigt er sich als ein glühender Vaterlandsfreund und verbindet seinen Idealismus mit völkisch-politischen Zielsetzungen. „Der Zögling dieser Erziehung ist ja nicht bloß Mitglied der menschlichen Gesellschaft hier auf dieser Erde und für die kurze Spanne Leben, die ihm auf derselben vergönnt ist, sondern er ist auch und wird ohne Zweifel von der Erziehung anerkannt für ein Glied in der ewigen Kette eines geistigen Lebens überhaupt, unter einer höheren gesellschaftlichen Ordnung[42]." In den Reden bekannte sich Fichte zum pädagogischen Ideal einer Nationalerziehung, zum Plane der Heranbildung eines ganz neuen Geschlechtes, das sittlicher, willensstärker und körperkräftiger als die vergangenen Generationen sein sollte. Durch diese Nationalerziehung sollte der bisher verborgene gute Kern des deutschen Volkes heranwachsen und ein neuer nationaler Staat geschaffen

[40] J. G. Fichte: Die Bestimmung des Menschen (mit einer Einleitung und Bemerkungen von M. Kronnenberg), 1922, S. 99.

[41] P. Petersen: Pädagogik, 1932, S. 57.

[42] J. G. Fichte: Reden an die deutsche Nation (eingeleitet von Eucken), 1909, S. 39.

werden. Die neue Erziehung muß gerade dieser Nation angemessen sein und aus deutschem Geist heraus geboren werden.

Außerdem hatte Fichte den sozialen Geist in seinem pädagogischen Entwurf eingeführt. Die alte Erziehung wandte ihre eigentliche Kraft nur der Minderzahl der sogenannten gebildeten Stände zu; die neue Erziehung soll sich nun an alle Stände in gleicher Weise wenden. Eine gewisse gemeinsame Erziehung müssen alle durchmachen; indessen werden zu den gelehrten Studien nur die Begabten zugelassen. Damit stellte er den Grundsatz einer allgemeinen Nationalerziehung auch für die künftigen Gelehrten auf. Wer eine vorzügliche Begabung besitze, der solle studieren, ohne Rücksicht auf einen Unterschied der Geburt. Also nicht nur eine „Einheitsschule", sondern sogar eine „Einheitserziehung" schwebte Fichte vor. Und er predigt in seinen Reden eine großzügige Sozialpädagogik nicht minder als Pestalozzi in seiner Tätigkeit praktisch bewährt hatte.

Dem subjektiven Idealismus Fichtes stand der objektive Idealismus Friedrich Wilh. Jos. Schellings (1775—1854) gegenüber. „So war es eine zunächst auch Fichte willkommene Ergänzung, als Schelling jenen anderen Teil der Aufgabe zu lösen übernahm und mit dem Gedanken Ernst machte, die Natur als das objektive System der Vernunft zu konstruieren[43]." Der subjektive und objektive Idealismus Fichtes und Schellings wurde endlich im absoluten Idealismus Georg Wilh. Friedrich Hegels (1770—1831) befestigt. Seine Philosophie des Geistes gab die philosophische Grundlage seiner Pädagogik ab. Der Geist ist zunächst subjektiver, sodann objektiver Geist, der die Gesinnung, Tugend und Pflicht begründet und die Grundlage der sittlichen Substanz des Staates bildet. Endlich zeigt er sich in der Vereinigung des Subjektiven und Objektiven als absoluter Geist. Die Pädagogik Hegels enthält einen starken Zug zum Absoluten. „Der normative Gehalt ist in seiner Pädagogik ebenso hervortretend wie in seiner Philosophie[44]." „Die Pädagogik nahm er übrigens weniger subjektiv als die Einwirkung der selbstbewußten moralischen und didaktischen Virtuosität eines Individuums auf andere Individuen, sondern mehr objektiv als die Beseelung des einzelnen durch den Geist seiner Familie, seiner Schule,

[43] W. Windelband: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, 1935, S. 502—3.

[44] J. Wagner: Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, 1926, S. 234.

seines Standes, seines Volkes, seiner Kirche[45]." Der Begriff der Idee vom Seinsollenden bestimmt auch die Erziehung. Damit hängt der weitere Zug zur strengen Deduktion der Begriffe zusammen. Das Allgemeine steht durchaus im Vordergrunde. Hieraus ergibt sich eine starke Betonung des Überindividuellen, Transsubjektiven. Für die Besonderheiten des Individuums bleibt in der Erziehung wenig Raum. Die Pädagogik Hegels ist wesentlich eine Staatspädagogik, die vor ihm bereits Plato als Ideal der Erziehung erläutert hatte. Aber er unterscheidet sich von Platos Staatspädagogik, weil er die Familie als die erste und wichtigste Erzieherin des Kindes anerkennt. Auch verlangt er vom Erzieher gründliches Studium der Individualität seines Zöglings.

7. Der Neuhumanismus.

Die realistisch-philanthropinistischen Bestrebungen des 18. Jahrhunderts mit ihrer Richtung auf das streng praktisch Nützliche waren im Begriff gewesen, den klassisch-gelehrten Unterricht stark zurückzudrängen. Als aber die „Aufklärung" seit dem letzten Drittel des Jahrhunderts, durch „Sturm und Drang" sowie durch den Idealismus zurückgedrängt wurde, kam es zu einer Neubelebung der klassischen Studien, zum Neuhumanismus. Dessen Vertreter verehrten wie die früheren Humanisten das Altertum, sie betonten aber nicht mehr die Nachahmung der alten Sprachen, sondern das Eindringen in den geistigen, sittlichen und ästhetischen Gehalt der Antike. Sie stimmen mit den aufklärenden Reformern in der Verwerfung des althumanistischen Lateinbetriebes und des altprotestantischen orthodoxen Erziehungsideals überein; ferner in der Forderung, daß die Schule ein selbständiges Verwaltungsgebiet des Staates bilden müsse; drittens in der Auffassung von dem Ziel des Unterrichts: Bildung des Verstandes, des Urteils und des Geschmacks; schließlich in der Auffassung von dem Verhältnis von Sach- und Sprachwissen: jenes ist Zweck, dieses Mittel[46].

Trotz so vieler einheitlicher Richtlinien blieb ein tiefer Gegensatz bestehen. Man kann diese beiden Bewegungen, Aufklärung und Neuhumanismus, durch die Begriffe rationalistisch-mechanistisch und intuitiv-organisch unterscheiden. Die Bahnbrecher der Aufklärung waren vorwiegend Mathematiker. Die mathematische

[45] G. Thaulow: Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht, 1854, 3. Teil, S. 178.

[46] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, II. Bd., S. 50.

Physik mit ihrer mechanistischen Naturbetrachtung war auch für die Philosophen maßgebend. Man sah die Welt als das Werk eines rechnenden Baumeisters und die Tiere als komplizierte Mechanismen an. Die Grundlagen menschlicher Gemeinschaft, wie Sprache, Religion, Recht und Staat, sollten vom überlegenden Verstand hervorgebracht worden sein. Im folgenden Zeitalter erkannte man, daß der Begriff des verstandesmäßigen Handelns nicht ausreiche, um in die Tiefe der schöpferischen Wirklichkeit zu dringen, statt auf das Mechanische wandte man jetzt seinen Blick auf das Organische. Organisches Werden und Wachsen, Entfaltung von innen heraus, das ist die Kategorie, die Auffasungsart, womit man das geschichtliche Leben und seine großen Kulturerzeugnisse zu erklären suchte. Während ferner in der Aufklärungszeit das Erziehungsideal unter dem Gesichtspunkt des Nützlichen stand, wird jetzt im Neuhumanismus aus der Denkweise Rousseaus und Kants heraus als Erziehungsziel die harmonische Ausbildung aller Kräfte der Seele wie des Leibes vor aller Berufsbildung und ohne Rücksicht auf diese gefordert. Rousseaus Menschenbildung aus der Tiefe der Innerlichkeit, Kants sittlich-autonome Erziehung wird bei Herder (1744—1803), Goethe (1749—1832), Schiller (1759—1805) noch weiter auf den ganzen Menschen ausgedehnt. Entwicklung zum reinen und vollen Menschentum wurde zum neuen Ideal der Bildung[47]. Unter den Vertretern des neuen Zeitalters der Humanität hatten Herder und W. von Humboldt die größten Beziehungen zum Schul- und Erziehungswesen. Herder war in Königsberg Schüler Kants gewesen. Damals hatte Kant Rousseaus „Emile" kennengelernt, und auch Herder erfaßte mit leidenschaftlicher Hingabe das Naturevangelium Rousseaus. Unter dem Einfluß Rousseaus und Kants lernte er die Würde und Schönheit der freien Menschennatur kennen, so wurde er Humanist. Hand in Hand damit ging freilich bei ihm eine hohe Vorstellung von der Bedeutung des Eigenvölkischen. Obgleich er die antike Literatur als bestes Mittel ansah, um zur Humanität zu gelangen, ging nach seiner Meinung alle sprachlich-literarische Bildung nur von der Muttersprache aus. Die Aufklärung dachte kosmopolitisch und würdigte keineswegs die natürliche Vereinigung der Menschen zu Völkern mit genügendem Verständnis; dagegen erblickte Herder im Volke eine große Individualität, ein einheitliches organisches Wesen. Jedes Volk hat nach seiner Meinung seinen eigentümlichen Volksgeist, aus dem die Kultur-

[47] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 194.

elemente, Sprache, Sitte, Lebensanschauung herauswachsen. Daher könne eine einseitige und unangemessene Übertragung von Kulturelementen anderer Nationen in das eigene Volksleben nur störend wirken. Griechisch erschien ihm nicht als eine Fremdsprache, sondern als die vollkommenste Darstellung des Menschentums überhaupt. Aus diesem Grunde verurteilt Herder entschieden das althumanistische Bildungsziel einer Nachahmung der alten Sprachen; andererseits sieht er das Griechentum und die Gelehrtenschule als Gegenstand religiöser Verehrung an, als einen Tempel des Griechentums, durch den die Jugend aller Völker zu echtem Menschentum, zur Humanität gebildet werden könne.

Noch klarer faßte den Begriff der Humanität Wilhelm von Humboldt (1767—1835), dessen Aufgabe es später wurde, die Bildung im Geist dieses Humanismus organisatorisch in das Schulwesen Preußens einzuführen. Man hatte früher versucht, die Menschen kennenzulernen und sich gewissermaßen enzyklopädisch um diese Kenntnis durch Bücher und Zeitungen, durch Gesellschaften und Reisen bemüht; Humboldt will den Menschen kennenlernen, dessen Idee er in den Griechen zu entdecken glaubt. In einem Brief an Wolf vom 1. Dezember 1792 preist Humboldt an den Griechen, daß kein anderes Volk soviel Einfachheit und Natur mit soviel Kultur verbinde. Die geistige Umgebung Humboldts in seiner Jugend war die Berliner Aufklärung, und zwar im Übergang von der Reife zum Absterben gewesen. Der Wandel der Bildungsauffassung hatte ihn sehr tief beeinflußt. Er begann statt Mathematik und Naturwissenschaft sich mit der Philosophie, besonders mit der griechischen, auseinanderzusetzen, wie auch das 15. und 16. Jahrhundert Plato und Aristoteles studiert hatte. „Der subjektive Nutzen des Griechentums wird von Humboldt universal gefaßt: er soll nicht bloß ästhetisch sein; diese Auffassung wäre zu eng; sondern er soll den ganzen Menschen und jeden Menschen — den handelnden, denkenden, genießenden — bereichern[48]." So führt er den Geist der neuhumanistischen Bewegung in das preußische Unterrichtswesen in Schulen und Universitäten ein.

8. Die Polarität der geistesgeschichtlichen Entwicklung.

Nach der Renaissance, der Übergangszeit vom Mittelalter zur Neuzeit, entstanden in der deutschen geistigen Entwicklung zwei

[48] E. Spranger: Wilhelm von Humboldt u. Humanitätsidee, 1928, S. 464.

große verschiedene Strömungen: die erste ist die Linie, die vom alten Humanismus über Rousseau, Kant, Pestalozzi zum Neuhumanismus führt; die zweite Linie, die von der Aufklärung zum neuen Suchen nach dem wahren Gehalt, zur realistischen Tendenz im Erziehungswesen übergeht. Diese beiden Richtungen haben in der Geschichte des deutschen Unterrichtswesens immer wieder zu zwei entgegengesetzten pädagogischen Theorien geführt. Als der Inhalt des erstarrten alten Humanismus und der Neuscholastik seine Lebenskraft verloren hatte und dem Bedürfnis des Individuums und der Gesellschaft nicht mehr genügen konnte, äußerte sich der Selbständigkeitsdrang des modernen Bewußtseins, das Suchen nach einem unmittelbar ansprechenden Erziehungswesen zunächst in der realistischen „Gemeinnützigkeit" der Aufklärung. Dann aber zeigte es sich, daß diese geistige Art ebensowenig eine letzte genügende Lösung darstellen konnte. In „Sturm und Drang", wie im Idealismus, brechen neue Tiefen der Innerlichkeit auf. Es zeigt sich, daß die höhere Bildung des Subjekts in solchem Sinn eine neue geistige Inhaltlichkeit erfordert, und damit erhebt die humanistische Pädagogik von neuem ihr Haupt.

Es ergibt sich so eine Polarität der geistesgeschichtlich-pädagogischen Entwicklung in Deutschland. Sowohl vom realistisch-aufklärenden wie vom humanistischen Standpunkt aus werden Wege zu einer Einheitsform der höheren Schule entworfen und angestrebt. Zu einer Lösung dieser Frage aber kommt es vorerst nicht. Man gibt seine Kräfte in überschwänglich einseitigen (illusionären) Entwürfen aus, und was man so auch als letztgenügende Form aufstellt, jedesmal zeigt sich, daß der Streit zwischen Verbalbildung und Realbildung (d. h. der Streit der Bildung durch die Wissenschaften, die sich auf die geschichtlich-geistige Welt, oder durch die Wissenschaften, die sich auf die physische Welt beziehen) von neuem entbrennt.

Was die besondere Betonung der Einheitlichkeit anbetrifft, so sind es ebenfalls zwei Gesichtspunkte, die hierfür ausschlaggebend geltend gemacht werden: einmal, der aufklärenden Denkweise mehr entsprechend, ein allgemein menschlich sozialer, andererseits der nationale, der um 1800, namentlich durch Fichtes Einfluß, sich stark mit neuhumanistischen und idealistischen Zielsetzungen verband. Bahnbrechend für die Einheitssbestrebung im aufklärend-sozialen Sinne war Comenius. Nach seiner Forderung sollten alle Kinder, ohne Unterschied des Geschlechts und der Herkunft, alles lernen, d. h., einen gemeinsamen Unterricht erhalten, der den Boden zu ihrer

wissenschaftlichen, sittlichen und religiösen Ausbildung vorbereitete[49]. Nach ihm brachte wieder der Philanthropinismus eine stark gesellschaftliche Denkweise, weil das bürgerliche und glückselige Leben das höchste Ziel der Erziehung war. Dementsprechend scheidet der Philanthropinist, Basedow, streng zwischen Volksschulen und höheren Schulen, die in drei Stufen eingeteilt werden sollen, in „kleine Schulen" (Realschulen), Gymnasien und Universitäten. Diese drei Arten denkt er sich verbunden zu einer Art „Einheitsschule". Daß diese Denkweise nicht ohne Anziehungs- und Wirkungskraft war und sogar die idealistisch-neuhumanistische Begeisterung überdauerte, zeigt das Beispiel und die Entwürfe Ludwig Natorps, der mitten in der neuhumanistisch-idealistischen Reform ein ausgesprochen aufklärend-realistisches Einheitsschulprogramm entwarf[50]. Der zweite national-soziale Ausgangspunkt wurde, wie erwähnt, nach dem Zusammenbruch von Fichte in den Vordergrund gestellt. Zur Rettung der deutschen Nation strebte er eine neue Erziehung an und diese neue Erziehung sollte eine allgemeine Erziehung oder Nationalerziehung sein. Die Schulen sollten nicht nur Lehr-, sondern auch Erziehungs-Anstalten sein; ebenso sollte auf den Hochschulen eine tüchtige philosophische Schulung für alle Studierenden die Grundlage für das Fachstudium legen. Das bedeutet: die allgemeine Nationalerziehung war durchaus nötig für alle, ohne irgendwelche Ausnahme. Die Einwirkung dieser Entwürfe Fichtes auf die weitere tatsächliche Gestaltung soll man nicht zu gering einschätzen. Der Absolutismus des humanistischen Gymnasialideals kam von dieser Seite her und sollte durch Johannes Schulze sehr wichtig werden.

Der neue Humanismus hatte sich nicht nur mit Romantik und spekulativer Philosophie vereinigt, sondern auch mit den nationalen Bestrebungen der Zeit der Befreiungskämpfe vermischt und durchdrungen. In Franz Passow und seinem Mitarbeiter Jachmann, einem Schüler Kants, tritt uns diese Verbindung typisch entgegen[51]. Sie sahen die Wiederherstellung des deutschen Volkstums, wie Fichte, als das Ziel der Erziehung an; und diese Wiederherstellung sollte durch das Medium des Griechischen geschehen, ein Gedanke, der ebenfalls schon von Fichte mit gewohntem Radikalismus vorgebracht

[49] H. Weimer: Geschichte der Pädagogik, 1910, S. 65.

[50] Vgl. P. Natorp: Ludwig Natorp (Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft, 1895, S. 7, 25.

[51] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 236—237.

worden war. In der Nationalschule wurde eine vollkommene und harmonische Ausbildung der Körper- und Geisteskräfte bis zu einem idealen Vernunftleben erstrebt. Außerdem forderten sie, daß die Kinder aller Stände dieselbe Schule besuchen sollten, ohne Rücksicht darauf, ob die Kinder später auf die Universität oder auf die technische Bildungsanstalt gehen wollten. Da die Nationalerziehung nur eine gleichartige sein könne, so könne es auch nur eine Schule geben. Eine Verschiedenheit von Schulen zu nationalen Zwecken war nach der Meinung Passows und Jachmanns ein Widerspruch in sich selbst.

Von diesen beiden Ausgangspunkten, dem realistisch-aufklärenden, vertreten durch Comenius und Natorp, und dem humanistischen, vertreten durch Fichte und Passow, geht das Problem der höheren Einheitsschule weiter in die Geschichte des gegenwärtigen Unterrichtswesens in Deutschland über.

II. Das Streben nach einer Einheitsform der höheren Schule in Deutschland während des 19. Jahrhunderts.

1. Die neue Lage am Anfange des 19. Jahrhunderts.

Den Anstoß zur tatsächlichen Neubildung des deutschen höheren Schulwesens hat der nationale Zusammenbruch in den Napoleonischen Kriegen, namentlich die Niederlage Preußens von 1806, gegeben. Mit einem Schlage und an vielen Orten zugleich wurden die Erneuerer in Wirksamkeit gesetzt. So wurde Franz Passow 1807 als Professor der griechischen Sprache nach Weimar berufen. Hier wirkte er mit einem Landsmann, Joh. Schulze, in dem Sinne des neuen Humanismus und zugleich der völkischen Erhebung; später ging er als Direktor und Professor der griechischen Sprache an das Conradinum, einem Erziehungsinstitut in Jenkau bei Danzig[52]. Er gab daselbst zusammen mit Jachmann, der vor ihm der Direktor desselben Instituts und ein Schüler Kants gewesen war, ein Archiv für Nationalerziehung heraus. Die Herausgeber wollen, daß mit Fichtes Forderungen, die ganze Nation durch eine Erziehungsreform innerlich zu erneuern, voller Ernst gemacht werde. Die nationale Erziehung könne nur eine gleichartige sein, so könne es auch nur eine Schule geben, die die Kinder aller Stände besuchen müßten. Da Passow der Meinung war, daß zur Erneuerung echten Deutschtums der Weg nur durch das griechische Altertum gehen

[52] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 236.

könnte und der Freiheitssinn und die Erbitterung gegen die französische Fremdherrschaft durch Einführung in den hellenischen Geist angefacht werden müsse, so behauptete er, das Erlernen der griechischen Sprache, rein als Sprache betrachtet, sei ein großer und wohlverstandener Zweck, nicht ein bloßes unbequemes Mittel. Und dieser Zweck sei ein nationaler, der also für den Königssohn ebenso gelte, wie für den niedrigsten seiner Untertanen[53]. So muß jeder deutsche Jüngling die alten Sprachen und vor allem die griechische lernen. Passow folgte dabei übrigens auch insofern Fichteschen Anregungen, als Fichte selbst ähnliche Grundsätze und Forderungen aufgestellt hatte[54].

2. Die höhere Schule unter dem Einfluß der Reform W. v. Humboldts.

Die Reformbewegung in dem gekennzeichneten idealistisch-humanistisch-nationalen Sinne wirkt bis heute fort. Sie wurde zuerst durch die Bemühung Wilhelm von Humboldts, der die beiden führenden geistigen Mächte der Zeit, den Neuhumanismus und die Kantsche Philosophie, in seiner Person vereinte, im Bereiche des Bildungswesens eingeführt.

a) Der Ausbildungsgang W. von Humboldts.

Die geistige Jugendumgebung, der die Brüder von Humboldt entstammen, ist die Berliner Aufklärung, und zwar in der Periode des Übergangs von der Reife zum Absterben[55]. Humboldt wurde von Campe, einem Mitarbeiter und Gesinnungsgenossen Basedows, zuerst erzogen; „tiefere Eindrücke freilich waren es, die er von seinen späteren Lehrern, von Engel, Dahm und besonders Klein, dann von dem Mendelssohnschen Kreise empfing[56]“. Dann studiert er in Göttingen, und unter Heynes Anleitung entfaltet sich Humboldts Jugendneigung zum klassischen Altertum zum bleibenden Lebenselemente. „Daneben arbeitet er sich privatim mit eiserner Energie in Kant hinein, der nun sein philosophisches Denken für ein Jahrzehnt durch und durch beherrscht[57].“ Als er die Universität im Jahre 1790

[53] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, II. Bd., S. 240.
[54] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, II. Bd., S. 238.
[55] E. Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1928, S. 40.
[56] E. Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1928, S. 42.
[57] E. Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1928, S. 44.

verlassen hat, tritt er ins Berliner Kammergericht ein und beginnt seine erste Tätigkeit. Aber der juristische „Dienst ließ sein innerstes Wesen unbefriedigt und leer. Der Abschied aus dem Amte ist sein erstes entschiedenes, persönliches Bekenntnis zur Humanitätsidee“[58]. Dann zog er sich in die Stille zurück, um ein ganzes Jahrzehnt dem Studium zu widmen. „Das griechische Altertum — Homer, Pindar, Aeschylos, Thucydides — war jetzt der Brennpunkt, in dem sich für Humboldt die Strahlen auch der Psychologie, Ästhetik und Ethik vereinigten. Er badet sich in dem Morgenrot der griechischen Welt[59].“ Die Bekanntschaft mit Wolf, der seinerzeit das antike Geistesleben vermittelte, hat auch Humboldt zum Philologen gemacht; und im freundschaftlichen Verkehr mit Schiller ist er so ein philosophischer Ästhetiker geworden[60]. Auf seinen Reisen in Frankreich „geht ihm dann der ganze Gegensatz zwischen der glänzenden französischen Äußerlichkeit und deutscher Innigkeit und Tiefe auf. Er gewann, wie er an Wolf schreibt, ein erhöhtes und durch den Kontrast selbst lebendigeres Bewußtsein der volleren und kräftigen deutschen Natur“[61]. Durch seinen langjährigen Aufenthalt in Rom als preußischer Gesandter hat er schließlich das Herrlichste und Beste der wissenschaftlichen und künstlerischen Bestrebungen seiner Zeit in sich zur Blüte gebracht. Dieser so erworbene neue Geist gewann durch seinen Einfluß die Oberhand in den Gelehrtenschulen.

b) Seine Tätigkeit in der Unterrichtsverwaltung.

Zunächst gab Freiherr von Stein bei der Neuordnung der gesamten Verwaltung des preußischen Staates 1808 auch dem Schulwesen die längst erwünschte Zentralisation. Alle bisherigen, nach Provinzen und nach Konfessionen getrennten Oberbehörden, darunter auch das Oberschulkollegium, wurden aufgelöst und die Verwaltung des Unterrichtswesens der dritten Sektion des Ministeriums des Innern zugewiesen. Humboldt übernahm die Leitung der neu gegründeten Sektion für den Kultus und das öffentliche Unterrichtswesen. Daß Humboldt auf dem Prinzip „Erziehung durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit“ das neue Bildungswesen Preußens auf-

[58] E. Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1928, S. 46.

[59] E. Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1928, S. 48—49.

[60] Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 1904, S. 277.

[61] E. Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1928, S. 60.

baut, ist für den Neubau der Nation nicht weniger wertvoll, als daß Freiherr von Stein die neue Organisation des Staates auf die Selbsttätigkeit freier Bürger gründet und General Scharnhorst nach dem Grundsatze, der Staat gründe sich auf den Willen und die Kraft seiner freien Bürger, mittels der allgemeinen Wehrpflicht das neue Volksheer schuf[62]. Humboldt ist nur kurze Zeit, 1808—1810, der Leiter der dritten Sektion des Ministeriums des Innern gewesen; so war es ihm nur möglich, durch Ideen anzuregen, nicht durch langjährige Arbeit durchzuführen. Nachdem Humboldt schon 1810 aus seiner Tätigkeit ausgeschieden war, bearbeitete sein bedeutender Mitarbeiter J. W. Süvern, der von seiner Professur in Königsberg in die dritte Sektion berufen war, im Sinne Humboldts das preußische Bildungswesen, besonders das Gymnasialwesen. Dieser, ein Schüler Fichtes und F. A. Wolfs, strebt in seinem Schulgesetzentwurf und seiner Schulpolitik eine Vereinheitlichung des höheren Schulwesens tatsächlich an. Der von Süvern entworfene, 1816 veröffentlichte Normallehrplan ist die Gründungsurkunde des modernen Gymnasiums, und durch die Einführung des staatlich festgesetzten Lehrplanes erfolgt auch eine Vereinheitlichung des Gymnasialwesens. Das normale Gymnasium sollte einen zehnjährigen Kursus in sechs Klassen haben. Hauptfächer sind Latein (76 Wochenstunden), Griechisch (50), Deutsch (44), Mathematik (60). Französisch und Turnen sind nur fakultativ[63]. Im allgemeinen ist dieser Lehrplan ganz aus dem Geiste des Neuhumanismus heraus entworfen. Danach kommt ein ganz besonderer unersetzlicher Bildungswert den alten Sprachen zu; namentlich sind die Anforderungen im Griechischen sehr hoch[64]. Die Neugestaltung des Gymnasiums ist als ein Teil der neuen Organisation des gesamten Unterrichtswesens des Staates gedacht. Auf dem Grunde der Nationalerziehung kommt daher auch ein von Süvern redigierter Gesetzentwurf zustande. Er behandelt das gesamte Schulwesen aus einheitlichen Prinzipien und setzt alle Schulformen, von der Elementar- bis zur Gelehrtenschule, zueinander in Beziehung. Dieser Entwurf ist jedoch nicht Gesetz geworden[65].

---

[62] Fr. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, 1912, S. 112—113.
[63] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 292.
[64] A. Messer: Geschichte der Pädagogik, III. Teil, 1930, S. 49.
[65] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 301.

c) Das Gymnasium als Einheitsform der höheren Schule von J. Schulze angesehen.

Nach Süvern versuchte Johannes Schulze eine unbedingte Einheit im Sinne des Gymnasiums durchzuführen[66], indem er dieses zum alleinigen Zugang zur Universität macht und damit auch zur Voraussetzung für alle höheren Beamtenberufe. Für eine derartige Einheitsform erwuchsen unvermeidlich neue Schwierigkeiten. J. Schulze, der den Neuhumanismus und den spekulativen Idealismus Hegels verbindet, will den Lehrplan des als Einheitsschule angesehenen Gymnasiums so organisieren, daß außer dem Reinhumanistischen, wie es vor allem die Fürstenschulen pflegten, im Sinne der Universalität auch weitere Fächer gleichberechtigt hinzugenommen werden müssen. Dadurch hat er selbst die unbedingte Hochstellung des Humanistischen unbewußt preisgegeben. Demgemäß können wir in dem von ihm veröffentlichten Lehrplan des Gymnasiums von 1837 die Richtung auf eine geradezu enzyklopädische Bildung, die frühere „Pansophie", sehen. „Die Herrschaft dieses Ideals der allgemeinen Bildung hat in der Folgezeit zu einer außerordentlichen Überlastung der Lehrpläne mit verschiedenartigen Stoffen und in der Praxis des Schulwesens vielfach zur Pflege einer ganz unphilosophischen Vielwisserei und der Fähigkeit, über alles mitreden zu können, geführt"[67].

d) Vorwürfe gegen Schulzes Schulpolitik.

In Mittel- und Süddeutschland erhoben sich Stimmen, daß das preußische Gymnasium seine Schüler überbürde. Einen besonders kräftigen Ausdruck gab dieser Meinung der Organisator des bayrischen Schulwesens, Friedrich Thiersch, dem J. Schulze in einer Kritik einseitige Begünstigung der klassischen Studien vorgeworfen hatte. Man kann den Grundgedanken der sächsisch-süddeutschen Gymnasialpädagogik so formulieren, daß es nicht die Aufgabe des Gymnasiums sei, möglichst vielseitige Kenntnis mitzuteilen, sondern auf einem beschränkten Gebiet ein wirkliches Können der alten Sprachen zu erziehen[68]. Nach der Meinung Fr. Thierschs waren „Einheit, Freiheit, Selbsttätigkeit" „die drei Dinge, worauf der Unterricht gestellt war; sie waren zugleich, nach der Empfindung der Schüler und

---

[66] Vgl. R. Kynast: Problemgeschichte der Pädagogik, 1932, S. 237—238.
[67] A. Messer: Geschichte der Pädagogik, III. Teil, 1930, S. 82.
[68] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 410.

der Lehrer, die Bedingung der Freude und des Gelingens“[69]. Und deshalb kann er „mit der Lehrweisheit des preußischen Schulregiments sich nicht befreunden, das die Gymnasien statt auf die Dreiheit: Einheit, Freiheit, Selbsttätigkeit der Schüler und Lehrer, allzu sehr auf eine andere Dreiheit stellt: Allseitigkeit, Aufsicht, Prüfungen“[70].

Außer der gegen die enzyklopädischen Lehrpläne zu entstehende Überbürdungsklage wurde die Schulpolitik J. Schulzes wegen mangelnder Rücksichtnahme auf reale Bedürfnisse hart angegriffen. Durch die Einführung der Abiturientenprüfung waren diejenigen Anstalten, an denen diese Prüfung stattfand, als eigentliche Gymnasien aus der großen Masse der Lateinschulen herausgehoben worden. Die übrigen wurden meist in Bürger- und Realschulen umgewandelt. Während nun die alte Lateinschule eine Art Einheitsschule dargestellt hatte, die auf besondere Bedürfnisse der einzelnen Schüler durch Dispensation und durch Privatunterricht in anderen Fächern vielfach Rücksicht nahm, soll das neue Gymnasium nach amtlichen Lehrplänen und Prüfungsordnungen nur „Vorbereitungsanstalt für künftige Universitätsgelehrte sein“ und lehnte diese neue Schule die Rücksicht auf Schüler ab, „die den bürgerlichen Berufen bestimmt waren“[71]. Die Wirkung ist die Verweisung aller Nichtgymnasiasten auf die lateinlose Bürgerschule. Das befriedigt wichtige und wertvolle Bevölkerungskreise nicht. So herrscht in rheinischen Industriekreisen die Ansicht, die Gymnasien sollen den Schülern, die nicht an der Hochschule studieren werden, durch angemessene Ausgestaltung der modernen Unterrichtszweige, sodann aber auch durch weitgehende Dispensation vom Griechischen entgegenkommen[72]. In seiner Denkschrift hat der Schulrat in Köln, Grashof, sich geäußert, daß die Städte die Kosten für eine zweite höhere Schule nicht tragen könnten. In den kleineren Fabrikstädten sei auch der Bestand des Gymnasiums von dem Besuch durch Nichtstudierende abhängig. Wenn es auch beide Schularten gäbe, würde doch die Trennung nicht rein durchzuführen sein: die Frage, ob studieren oder nicht, werde oft erst in den obersten Gymnasial-

[69] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 415.

[70] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 415.

[71] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 545.

[72] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 546—547.

klassen entschieden[73]. So wird trotz des von J. Schulze gemachten Reskripts, daß zur Abhilfe des Bedürfnisses es nur ein gründliches Mittel gäbe, in den Städten, wo der Andrang Nichtstudierender zu den Gymnasien hervortrete, eine höhere Bürgerschule oder Stadtschule zu errichten[74], doch die Dispensation der Nichtstudierenden grundsätzlich in Köln zugelassen[75].

3. Die Entwicklung der höheren Schule von 1840 bis 1882.

Das erste Drittel des 19. Jahrhunderts ist ein Zeitalter, in dem große Pläne und Entwürfe über die Neugestaltung und den Ausbau der Bildungsanstalten, besonders der höheren Schule, wirksam wurden. Das zweite Drittel ist ein Zeitalter der Stagnation und der Repression; das Mißtrauen der Regierenden gegen Volk und Volksbildung gibt dieser Periode die Signatur[76].

a) Die Veränderung der Weltanschauung seit 1840.

Am Anfang des 19. Jahrhunderts herrscht der Neuhumanismus und die idealistische Philosophie fast im ganzen Kreise der Gebildeten. Nach 1840 gewinnen die orthodoxen Richtungen wieder die Oberhand, gefördert durch die Gunst der Regierungen. Das Jahr 1840 bedeutet ferner einen wichtigen Einschnitt im folgenden Sinne: Vorher haben im Zeitalter Herders und Goethes literarische und spekulativ-philosophische Interessen das geistige Leben beherrscht, nachher sind es vorwiegend politische und kirchliche, später dann auch wirtschaftliche und soziale Fragen, die die Gebildeten beschäftigten. Das von der neuhumanistischen Denkweise verehrte Altertum verliert im Kreise der Gebildeten seine Vorrangstellung, wird gering eingeschätzt oder abgelehnt. Hiermit hängen auch Veränderungen in der politischen, religiös-kirchlichen und wissenschaftlichen Welt zusammen.

In den 30er Jahren kommt durch die Veränderung des politischen und gesellschaftlichen Lebens ein neues Geschlecht auf, das von den Ideen der von den fürstlichen Regierungen so gehässig verfolgten Burschenschaft erfüllt ist. Ein einheitliches deutsches Reich mit freiheitlicher Verfassung und Volksvertretung, das ist das

---

[73] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 547.
[74] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 547.
[75] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 328.
[76] Fr. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, 1912, S. 111.

Hauptziel, für das die akademische Jugend und die Professoren sich damals einsetzten. Dabei wächst der Wohlstand der bürgerlichen Kreise durch das Steigen der Technik und des Verkehrs. So führt das gesteigertste Selbstbewußtsein zu einem politischen Streben und schließlich zur Revolution von 1848[77].

Schließlich geht noch eine Wandlung im philosophisch-wissenschaftlichen Leben vor sich. Die spekulative Philosophie und die humanistische Philologie waren im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts führende Richtungen. Aber jetzt entsteht gleichzeitig mit der Änderung der wirtschaftlichen Lage die Ablösung des philosophischen Idealismus durch eine materielle Denkweise. Empor steigen die Mathematik und Naturwissenschaften. Je mehr die Deutschen sich wieder als Volk fühlen lernten, desto stärker regte sich auch die Kritik gegen die neuhumanistische Bildung. Die germanistischen Studien und die geschichtliche Erforschung der Vorzeit des eigenen Volkslebens anstatt des fremden Altertums, sollen Mittelpunkt des gelehrten Unterrichts werden. Alle diese weltanschaulichen Wandlungen standen gegen die verhältnismäßige Einheitlichkeit des Schulzeschen Gymnasialideals[78].

b) Das höhere Schulwesen im Zeitalter der Reaktionen.

Mit dem Tode des ersten preußischen Unterrichtsministers von Altenstein im Jahre 1840 war die Zeit Schulzes vorbei, wenn er auch noch bis 1858 im Unterrichtsministerium verblieb. Gegen ihn und unter dem Einfluß des von ihm begünstigten „Utraquismus" stehende, d. h. zugleich auch realistische Schule richtet sich eine neue Vereinheitlichungsbestrebung im christlichen Sinne, die sogenannte „Konzentration". Man erhob gegen die bisherige Schule den Vorwurf, daß sie nur bestrebt gewesen sei, den Schülern Bildung zu geben, aber keine Gesinnung, und daß sie wohl zu wissenschaftlichem Denken, aber nicht zu sittlichem Handeln erzogen habe. „Mit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms IV. 1840 begann gegen das gesamte höhere Schulwesen, wie es sich bis dahin entwickelt hatte, von oben her ein kalter und feindlicher Wind zu wehen[79]." Dem Neuhumanismus und der Hegelschen Philosophie ist der „Romantiker auf dem Throne"[80] nicht hold; der Geist der Freiheit ist ihm vollends

[77] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 447—448.

[78] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 455.

[79] Fr. Seiler: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens II, 1906, S. 24.

[80] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 457.

zuwider. Er ist zu christlich, zu national und schließlich zu mittelalterlich eingestellt. Er beruft Eichhorn, an Stelle des eben verstorbenen Altenstein, das Kultusministerium zu übernehmen. Da Schulze den verfemten Hegelianern angehört, tritt sein Einfluß sofort zurück. An seiner Stelle oder vielmehr neben und über ihm ist Eilers der Mann, der die Lage beherrscht. Der König, sein neu ernannter Minister Eichhorn und dessen Ratgeber für das höhere Schulwesen erstreben zusammen eine Erneuerung der Schule im christlich-germanischen Geiste. „Die Reaktion gegen Aufklärung und Realismus nimmt hier die Gestalt eines Versuchs der Rückbildung des modernen Gymnasiums im Sinne der Lateinschule des 16. Jahrhunderts an: Humanitätsstudien und Evangelium in der Melanchthonschen Verbindung erscheinen als das Ideal der Gelehrtenbildung gegenüber dem realistischen Enzyklopädismus und dem Neuheidentum Wolfs und Humboldts[81]." Auch die Überbürdung mit einer Menge von Unterrichtsgegenständen wird von dem ministerialen Ratgeber für höheres Schulwesen ausdrücklich verworfen. Nach seiner Meinung wäre das Heilmittel zu suchen gewesen „in der Vereinfachung der Lektionspläne, Sicherstellung der klassischen, der humanen, der sittlichen, der religiösen Bildung gegen die Einflüsse des Zeitgeistes"[82]. Eichhorn und Eilers waren nicht die Männer, die befähigt waren, ein Neues zu schaffen. Sie beschränkten ihre Tätigkeit auf die Behandlung der Personenfragen. Zu einer durchgreifenden Reform des höheren Schulwesens in ihrem Sinne kam es nicht[83]. Als die Revolution von 1848 ausbricht, werden der Minister und seine Ratgeber beseitigt.

Während der Revolution von 1848 finden überall Lehrerversammlungen statt, die teils von den Behörden berufen, teils freiwillig zusammengetreten sind. Darunter sind die sächsische Gymnasiallehrerversammlung, die unter der Inspiration von Hermann Köchly 1848 in Dresden ihre Beschlüsse gefaßt hat, und die von dem preußischen Kultusminister Ladenberg 1849 berufene Landesschulkonferenz am wichtigsten. Diese Lehrerversammlungen sind fast alle auf dieselben Ziele gerichtet. Die straffe Durchführung des Gedankens der Verstaatlichung der Schule gegenüber Kirche und Gemeinde, die Hebung der Realschule, auch die Zulassung zur Uni-

---

[81] Fr. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, 1912, S. 129.

[82] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 463.

[83] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 462.

versität, die Verstärkung des deutschen Unterrichts, die Verminderung des Lateinsprechens und Lateinschreibens und die Bevorzugung des Griechischen gegenüber dem Lateinischen: das sind die Kernpunkte der Erörterung in den Versammlungen[84]. Diese Vorschläge bedeuteten, da sie sich gegen die ausschließliche Vorzugstellung des humanistischen Gymnasiums richteten, eher eine Vervielfachung des höheren Schulwesens; andererseits sind mindestens für den Unterbau auch Einheitsbestrebungen da! Die von Ladenberg einberufene Landeschulkonferenz faßt unter dem Vorsitz des Geh. Oberregierungsrats Kortüm den Beschluß, allen höheren Schulen einen gemeinsamen lateinischen Unterbau zu geben. „Das Schema ist: Untergymnasium (3 Klassen, VI-IV mit einjährigem Kursus), Obergymnasium (3 Klassen, III mit ein-, II, I mit zweijährigem Kursus), Realgymnasium mit gleichem Kursus. Die 3 Klassengruppen können kombiniert sein oder nach den Umständen auch für sich bestehen. Das Untergymnasium bereitet seine Zöglinge für die Oberklassen beider Gymnasien vor und gibt zugleich den Zöglingen, die ins bürgerliche Leben übertreten, einen für sich bestehenden Kursus. Es lehrt lateinisch und französisch[85]."

Wenn die Reformpläne der Revolutionszeit auch nicht wirklich ins Leben traten, haben sie doch gewisse Richtlinien vorgezeichnet, in denen sich, nachdem die Reaktionsperiode abgelaufen war, die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen bewegt hat.

Die Bestrebungen des Jahres 1848 auf dem Gebiete des gelehrten Unterrichtswesens dauern nur kurze Zeit. Ende 1850, nach dem Ministerium Ladenbergs, kommt das Kultusministerium von Raumer, dessen Politik im ganzen eine Fortführung der Politik Eichhorns ist[86]. Mit glücklichem Griff hat Raumer einen Schulmann von langjähriger Erfahrung, Ludwig Wiese, für die Leitung des Gymnasialwesens ins Ministerium berufen. Wiese war zunächst von Spilleke erzogen, und nach Vollendung seiner Studien an der Berliner Universität Lehrer an einem Berliner Gymnasium geworden. „Auf vielfachen Reisen hatte er sich eine ausgebreitete Kenntnis von dem Schulwesen Deutschlands und auch Englands erworben. Reiche Bildung, heller Blick und scharfe Beobachtungsgabe zeichnen Wiese als Beamten und als Schriftsteller aus[87]." Alle seine Bestrebungen,

---

[84] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 473.
[85] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 477.
[86] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 491.
[87] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, II. Bd., S. 494.

den Unterricht in der Religion kräftiger zu betonen, die Stellung der Religionslehre zu festigen, Theologen als Lehrer zu bevorzugen, entspringen nicht nur aus seiner eigenen Einstellung, sondern auch aus dem Wunsche der nachrevolutionären, orthodox gesinnten Minister von Raumer und von Mühler. Da er eine gewisse Weitsichtigkeit und einen klaren, gesunden Verstand[88] besitzt, ist er für eine durchgreifende Reaktion nicht zu haben. In seinen 1886 erschienenen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrung" hat er ein Bild seiner Amtstätigkeit entworfen. Ihr Ziel bezeichnet er darin: „erschien mir auch für meinen Beruf der reformatorische Gedanke wahrer Geistesbildung als die einfache und höchste Norm; die Verbindung der Wissenschaft mit dem christlichen Glaubensleben. In ihr hat das deutsche Gymnasium seinen Ursprung gehabt ... Eine nicht in der Tiefe wurzelnde, reine Humanitätsbildung hielt ich für wertlos und ohnmächtig[89]." Seine Ausgleichsbestrebungen machten sich auch gegen die Einseitigkeiten christlicher Art geltend. Im Jahre 1851, als eine Folge der Klagen Rumpels und anderer über den unchristlichen Geist der höheren Schulen und der philologischen Lehrer, wird unter dem Beifall des Königs ein evangelisches Gymnasium in Gütersloh eingerichtet. Das bezeichnete man als einen lebendigen Protest gegen die angeblich heidnische Richtung der übrigen Schulen. In demselben Jahre tritt Wiese, im Gegensatz zu dieser Gütersloher Separation, auf der Philologenversammlung zu Erlangen auf. „Die dort geführten Verhandlungen sind für die Zeit höchst charakteristisch[90]." Im Mittelpunkt der Erörterungen und Beschlüsse steht das Verhältnis der klassischen Literatur zum Christentum, das nicht als ein feindliches zu betrachten sei. Die klassische Literatur in ihrem religiösen Gehalt wird als Vorstufe des Christentums gewertet, der Krieg zwischen Philologie und Theologie, der unter dem Ministerium Eichhorns entbrannt war, soll eingestellt werden; der christliche Glaube in der Gelehrtenschule sei das Leitmotiv, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts[91]. Endlich im Jahre 1856 bringt Wiese einen neuen Lehrplan für das Gymnasium heraus, der zugleich mit einer Verfügung über die Maturitätsprüfung in Kraft tritt und im Gegensatz zu den Forderungen von 1848 eine entschiedene Konzentration auf den lateinischen Unterricht verlangt.

[88] Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 1904, S. 352.
[89] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 495.
[90] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 496.
[91] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 467, und Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 1904, S. 350—351.

Er verordnet die Zusammenlegung mehrerer Fächer in eine Hand, vor allem in den unteren Klassen. Durch Verminderung der Fächer vereinfacht er zugleich auch die Reifeprüfung, während für die schriftliche sich nichts ändert. Trotzdem zeigt der Lehrplan von 1856 im Vergleich zu dem von 1837 nur eine geringe Veränderung. Das Ziel der Vereinfachung wird in diesem Lehrplan nicht erreicht, ebensowenig aber auch nicht das jetzt betonte Ziel: Fertigkeit im Lateinschreiben und -sprechen[92].

Außerdem hat Wiese sich noch ein großes Verdienst um das höhere Schulwesen in der Verstaatlichung des Realschulwesens erworben. Die alte Lateinschule hatte einst eine Einheitsform der höheren Schule dargestellt. Sie war in der Hauptsache die einzige höhere Schule und diente als Gelehrten- sowie als Bürgerschule[93]. Durch die Einführung der Abiturientenprüfung wurden diejenigen Anstalten, an denen diese Prüfung stattfand, teils zu Progymnasien, teils zu Bürger- und Realschulen herabgesetzt. Das Unterrichts-Ministerium in Preußen tat unter dem Einfluß Schulzes nahezu nichts für das Realschulwesen. Unter der Regierung Friedrich Wilhelm IV. wird diese Haltung noch verstärkt. Die Realschule wird von Eilers als die Brutstätte des Materialismus, der Irreligiosität und der Revolution hingestellt. Trotzdem ließ die Entwicklung der Realschule sich nicht aufhalten, weil der wirtschaftliche Aufschwung zu einer stärkeren Betonung der im praktischen Leben verwertbaren Unterrichtsstoffe führte. Man kann mit Recht sagen, „das Aufblühen einer höheren Schule geriet in größere Abhängigkeit von den wirtschaftlichen Aussichten, die sich dem Schüler nach dem Abgang eröffneten“[94]. Bis 1859 hat Wiese, der unter dem Einfluß Spillekes, eines Berliner Realschuldirektors, ein besonderes Interesse gewann, den Realschulen Gerechtigkeit erwiesen und sie durch die „Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen“ als allgemeine Bildungsanstalten bestätigt. Danach gibt es die Realschule erster Ordnung mit neunstufigem Aufbau und pflichtmäßigem Lateinunterricht, Realschulen zweiter Ordnung mit 7 Klassen und fakultivem Latein und höhere Bürgerschule mit 6 Stufen und lateinlos. Für den Abiturienten der Realschule erster Ordnung wird der Zugang zur Universität geöffnet, wenn sie Mathematik und Natur-

---

[92] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 517—518.

[93] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 545.

[94] R. Kynast: Geschichte der Pädagogik, 1932, S. 238.

wissenschaften oder neuere Sprachen studieren wollen. So ist der Lehrplan von 1859, wie Paulsen sagt, die Geburtsurkunde des Realgymnasiums[95].

In der Zeit des kirchlichen und politischen Reaktionsfanatismus der Gelehrtenschule im klassischen Altertum ein neutrales Gebiet erhalten und die Notwendigkeit einer Realschule anerkannt zu haben, bleibt ein Verdienst der Wieseschen Tätigkeit. Die Frage einer höheren Einheitsschule im geistigen Sinne — „Konzentration"! — und im organisatorischen Sinne — eine durchgehende Grundform der höheren Schule! — hat er freilich nicht lösen können, vielmehr bereitet sich gerade durch seine Maßnahmen die kommende Zersplitterung in beiderlei Hinsicht vor: Das freiheitliche Selbstgenügen des alten humanstisch-idealistisch-nationalen Bildungsgedankens, das doch immerhin im alten Gymnasium bis zu einem gewissen Grade verwirklicht worden war, wurde aufgegeben um des christlichen Erziehungsideals willen. Den Gedanken einer christlichen Erziehung durchzuführen, ihm die wissenschaftlich höhere Schule unterzuordnen, gelang nicht — trotz aller Bemühungen um eine Konzentration. Vielmehr drängten die modernen Fächer, neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften — gegen beide Ideale, das humanistische und das christliche, vor, und der Absolutismus, mit dem das Gymnasium um unbedingte Geltung kämpfte, brachte es mit sich, daß diese Fachgebiete auch ihrerseits um möglichst umfassende Geltung im Gesamtschulwesen, womöglich um einheitlich von ihnen aus bestimmte Schularten kämpften. Mit dem Rückgang des humanistischen und auch des christlichen Wissenschafts- und Lebensideals mußten diese Bestrebungen immer dringender gegen die doch noch weitgehend bestehende Bevorzugung des Gymnasiums sich richten, mußten einerseits dessen Einheit und innere Sicherheit durch immer neue Einführung weiterer Fächer gefährden, andererseits die Uneinheitlichkeit des höheren Schulwesens durch neu emporkommende Schularten vermehren.

4. Die Schulreformen von 1882 und 1892 und die Gleichstellung der drei höheren Schularten.

Mit der Thronbesteigung Wilhelms I. beginnt sofort eine „neue Ära"; der bisher maßgebende Einfluß der protestantischen Orthodoxie geht seinem Ende zu[96]. Anstatt der unter der Regierung Fried-

[95] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 558.
[96] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens, Bd. II, 1921, S. 576.

rich Wilhelms IV. herrschenden Scheu vor der Aufklärung, die beinahe zu einer bildungsfeindlichen Schulpolitik führt, wird die Anschauung lebendig: Da alle Kraft, die militärische und ökonomische, auf der Leistungsfähigkeit des einzelnen Berufs beruht, liegt es im Interesse des Staates, alle intellektuellen und sittlichen Kräfte der Bevölkerung zur möglichsten Höhe zu entwickeln[97]. Die „neue Ära", ausgesprochen liberal, dauerte allerdings nur bis zum Zusammenstoß des Königtums mit der Fortschrittspartei im Abgeordnetenhaus. Aber nach den Konfliktsjahren und den Einheitskriegen führte der Kulturkampf den konservativen Ministerpräsidenten Bismarck und seinen Kulturminister Adalbert Falk zu einer ausgesprochen freiheitlichen Bildungspolitik.

a) Bonitz' Lehrplan von 1882.

Unter diesen Umständen schied Wiese im Jahre 1875 infolge tiefgehender Verschiedenheit seiner Grundanschauung aus dem Unterrichtsministerium. An seine Stelle tritt Hermann Bonitz. Dieser, ein Gelehrter und praktischer Pädagoge von hoher Begabung, hat nach 1848 das österreichische Schulwesen im Geiste des Neuhumanismus neu gestaltet und ist im Jahre 1866 aus Österreich zurückgekommen. Seine Gymnasialpolitik erstrebt „das Einheitsgymnasium, in dem humanistische und realistische Elemente gleichmäßig vertreten sind, und das darum als einzige Form der höheren Schulen für alle, die eine höhere allgemeine Bildung oder die Vorbereitung zu wissenschaftlichen Studien suchen, einen geeigneten Kursus bietet"[98]. Preußen also knüpft wieder an die Schulpolitik von Schulze mit ihrem Ideal der allseitigen Bildung an. Damit sind die Konzentrationsbestrebungen im Lehrplan aufgegeben. Um den Forderungen der Zeit durch eine Kompromißlösung Rechnung zu tragen, „sind die Lehrpläne für sämtliche höheren Schulen vom 31. März 1882 und die zugehörige Ordnung der Entlassungsprüfung vom 27. Mai 1882 erlassen"[99]. Darin hat er Gymnasium und Realgymnasium einander genähert durch Verstärkung der realistischen Elemente im ersteren und der humanistischen, besonders des Lateinischen, im letzteren[100]. Neben den beiden bisher bestehenden neun-

---

[97] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 577.
[98] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 581.
[99] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 581.
[100] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 582.

klassigen Anstalten unterschied Bonitz einen dritten, lateinlosen Typ, die sogenannte Oberrealschule, die aus den Gewerbeschulen und den Realschulen zweiter Ordnung erwächst und sich wie die anderen beiden älteren Typen das Ziel, ihren Schülern keine Fachbildung, sondern eine Allgemeinbildung zu geben, setzt. Man hat kaum Ursache zu glauben, daß irgendeine Seite mit dem Lehrplan und der Lehrordnung von 1882 zufrieden war; vielmehr kamen Vorwürfe von beiden Seiten. So bezeichnet sein Wiener Schüler und Freund, Th. Gomperz, mit Recht seine Stellung: „Er bemühte sich zwischen scharfen Gegensätzen zu vermitteln und erfuhr dabei das Los, das Vermittlern so häufig zuteil wird: er ward die Zielscheibe heftiger Angriffe von beiden Seiten." (Nachruf S. 35.)[101] Es besteht auch kein Zweifel, daß er trotz der Schwächung der rein humanistischen Bildungskraft des Gymnasiums dessen starre Absonderung von den anderen Schularten nicht beseitigt und durch die besondere Förderung der Oberrealschule die Zerrissenheit des höheren Schulwesens noch gesteigert hat. Trotz der Anerkennung des neuen Namens „Realgymnasium" durch den Lehrplan von 1882 hatte die neue höhere Schule keine Erweiterung der Berechtigung erhalten, und es waren für ihre Abiturienten nur einige Studienfächer in der Universität geöffnet. Mit der Verkürzung des lateinischen und griechischen Unterrichts waren die Anhänger der klassizistischen Gymnasialpädagogik natürlich nicht zufrieden.

b) Der Schulkrieg und das ursprüngliche Schema der Einheitsform der höheren Schule.

Im Schulkriege, der sich gegen die Alleinherrschaft des Gymnasiums richtet, bilden sich allmählich gewisse Parteien heraus. Der unter der Führung Fricks und Hornemanns stehende „Deutsche Einheitsschulverein" nimmt dabei eine vermittelnde Stellung ein. Er erstrebt eine Reform des Gymnasiums im Sinne der Anpassung an die Bedürfnisse der Gegenwart durch die Beschränkung des Lateinunterrichts, durch stärkere Betonung des Deutschen, die Aufnahme des Englischen und die Fortführung des Zeichnens. Aus dieser Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium entsteht ein reformiertes Gymnasium, durch das die Spaltung im Schulwesen beseitigt werden könnte; so sollte die Einheit der nationalen Bildung geschaffen werden. Es sollte diese Art von Gymnasium künftig die einzige höhere Schule darstellen, die ihre Abiturienten zur Universi-

[101] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 581.

tät führte. In solchem Sinne ließe sich dann auch das Gymnasialmonopol aufrechterhalten[102].

Der Verein für Schulreform von Fr. Lange fordert eine viel weitergehende Umgestaltung des höheren Schulwesens mit dem Ziel einer Einheitsform. Nach seiner Forderung stellt diese Einheitsform nicht eine aus Gymnasium und Realgymnasium zusammengeschmolzene höhere Schule, sondern eine „sechsjährige Mittelschule" dar, die zugleich höhere Bürgerschule und Unterbau für die aufsetzenden drei Formen des Gymnasiums ist[103]. Aus diesem Schulplan ergibt sich die Notwendigkeit, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen oder Englischen zu beginnen und den Anfang des altsprachlichen Unterrichts weit hinauszuschieben. Diese radikal reformerische Bewegung des höheren Schulwesens wird durch die Städte, die Begründer vieler Realgymnasien, sowie durch einzelne Professoren der Medizin und Naturwissenschaften und technischen Fächer an den technischen Hochschulen unterstützt. Schließlich bildet sich gegenüber der radikalen Umgestaltungstendenz der von dem Gymnasialdirektor Uhlich eingeleitete „Gymnasialverein" der konservativen Rechten. Als Verteidiger stehen die Universitäten, die Philologen der Gymnasien und der größte Teil der akademisch gebildeten Berufsstände, neben Juristen auch besonders die Mediziner, zum Gymnasium.

c) Die Schulkonferenz von 1890 und der Lehrplan von 1892.

Dieser Gegensatz in den Fragen des höheren Unterrichtswesens führte zu einer Schulkonferenz im Dezember 1890, die vom Kulturministerium zur Beratung der schwebenden Fragen berufen wurde. Als einen bedeutsamen Faktor für diese Konferenz sieht man die Thronbesteigung des jungen Kaisers Wilhelm II. im Jahre 1888 an. Er hat als ehemaliger Schüler des Kasseler Gymnasiums auf der Konferenz dem Gymnasium den Vorwurf gemacht, daß es durch den gymnasialen Unterrichtsbetrieb nur junge Griechen und Römer, aber keine Deutschen erziehe. Besonders verlangt er, daß der deutsche Aufsatz auf Kosten des Griechischen und Lateinischen in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werde[104]. Auf der Konferenz haben die hannoverschen Einheitsschulmänner eine hervorragende Rolle gespielt, viele ihrer Ansichten wurden zu Beschlüssen

[102] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 593—594.

[103] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 594.

[104] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 597.

erhoben. Trotz der sehr entschiedenen Verteidigung für Realgymnasien beschloß die Konferenz mit 35 gegen 8 Stimmen: „Es sind grundsätzlich nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlosen Schulen", „d. h. die Realgymnasien abzuschaffen"[105]. Diese seien, wie der Kaiser äußerte, eine „Halbheit", mit denen man nur eine Halbheit der Bildung und eine Halbheit für das Leben erreiche[106].

Dieser Beschluß und seine Begründung ist einer der wichtigsten in der ganzen Geschichte der deutschen höheren Schule und fordert gerade vom Standpunkt einer zu schaffenden äußeren und inneren Vereinheitlichung zur schärfsten Kritik heraus. Man warf dem Gymnasium in schroffster Weise Einseitigkeit vor und schaffte doch die Mittelform ab, die bildungsorganisatorisch geeignet gewesen wäre, ein Ansatzpunkt für solche Einheit zu werden. Man forderte nationale Einheit im Bildungssystem und setzte doch gleichzeitig zwei Bildungsgänge als einzig möglich fest, die zueinander kaum einen Übergang finden konnten, denn jede Mittelstufe hätte ja irgendwie auf das Realgymnasium herauskommen müssen! Dadurch, daß man von der Halbheit einer ausgleichenden Schulgattung sprach, stellte man sich auf den schroffsten Konzentrationsstandpunkt entweder von humanistischer oder von realistischer Seite; dies zugleich mit den Angriffen auf das einseitige Gymnasium zu tun, war nur der Unerfahrenheit eines Nichtfachmannes, wie des Kaisers, möglich. Daß die Konferenz sich eine so undurchdachte und widerspruchsvolle Haltung zu eigen machte, ist ein wenig rühmliches Zeugnis für die Einstellung, mit der man ohne Widerrede Befehle entgegennahm, zugleich freilich auch für die suggestive Gewalt eines „fortschrittlichen" Denkens, demgegenüber alle hergebrachten Bildungsgesichtspunkte umzufallen schienen, — wobei freilich auch nicht zu vergessen ist, daß man zwei der charaktervollsten und gründlichsten pädagogischen Denker der Zeit, Paul de Lagarde[107] und Paul Cauer[108], zu der Konferenz nicht zugezogen hatte.

Auf Grund der Beschlüsse der Schulkonferenz von 1890 erfolgte

---

[105] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 599—600.

[106] Fr. Seiler: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, Bd. II, 1906, S. 37.

[107] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 338.

[108] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 728.

die Ausarbeitung neuer preußischer Lehrpläne, die das Zentralblatt der Unterrichtsverwaltung am Anfang 1892 brachte. Nach diesen neuen Lehrplänen verliert das Gymnasium eine bedeutende Anzahl der Stunden in den alten Sprachen. Das Lateinische, das im Jahre 1882 noch 77 Wochenstunden gehabt hat, erhält jetzt nur noch 62. Das Griechische erhält statt 40 jetzt nur 36 Wochenstunden. Auf Wunsch des Kaisers wird der so gewonnene Raum in der Hauptsache dem Deutschunterricht und den Leibesübungen gegeben. Im Geschichtsunterricht hat die alte Geschichte einen Teil der für sie bestimmten Zeit an die neuere und neueste abtreten müssen. Den Gymnasien wird empfohlen, den Schülern Gelegenheit zu obligatorischem oder freiwilligem englischen Unterricht zu geben. So wird das bereits von Schulze und dann von Bonitz vertretene Prinzip der „allgemeinen Bildung" in den neuen Lehrplänen errichtet. Das Vielerlei des Unterrichtsstoffes ist nicht verringert, sondern gesteigert worden. Zwar ließ man dem Gymnasium seine Monopolstellung im höheren Schulwesen, aber es wurde bis zu einem gewissen Grade modernisiert. So kennzeichnet R. Kynast mit Recht, daß die sich immer weiter ausbreitende realistische Weltanschauung jetzt in den Mittelpunkt des humanistischen Lagers vordrang[109]. Er sieht darin eine Umstellung des humanistischen Bildungsgutes auf das Deutschtum der Gegenwart, d. h. ein Mittel, „das höhere Schulwesen den wirklichen Bildungsbedürfnissen der Gegenwart anzupassen[110]".

d) Die Reformanstalten.

Die Lehrpläne von 1892 erreichten nur die Lebensdauer einer Schülergeneration, weil sie keine Seite im Schulkrieg befriedigten. Die Gymnasialpartei war bestrebt, die Schädigung des klassischen Unterrichts auszugleichen und die wichtige Stellung des Lateinunterrichts wieder herzustellen. Noch weniger befriedigten die Beschlüsse der Konferenz von 1890 den von Lange im radikalen Sinne geleiteten Verein für Schulreform. Inzwischen machte der Gedanke eines gemeinsamen lateinlosen Unterbaues aller höheren Schulen Fortschritte, wenn auch nicht in der von Lange erstrebten radikalen Form. Der Vorteil eines gemeinsamen Unterbaues tritt sehr klar hervor. Die Eltern brauchen sich erst einige Jahre später zu entscheiden, welche Vorbildung ihnen für ihre Söhne als die geeignetste erscheine. So sah sich der Direktor Schlee in Altona zu einem prak-

[109] B. Kynast: Problemgeschichte der Pädagogik, 1932, S. 228.
[110] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 614.

tischen Versuch einer Verbindung zwischen Realgymnasium und Realschule veranlaßt[111]. Von VI an solle eine moderne Fremdsprache, Französisch oder Englisch, gelehrt werden; dann solle die Gabelung in U III kommen, wo das Latein für die realgymnasiale Abteilung mit 6 Stunden eingesetzt werde. Mit dieser Einrichtung hatte zunächst das Gymnasium nichts zu tun. Dann aber wird das neue System auch weiter auf dieses ausgedehnt. Die Grundzüge des zu diesem Zwecke von Karl Reinhardt entworfenen sog. „Frankfurter Systems" sind folgende: Von VI dieser Reformschule an wird nur das Französisch als einzige Fremdsprache gelehrt. Der Anfang des Lateinischen wird auf U III verschoben. Dadurch ist für alle drei höheren Schulen ein einheitlicher Unterbau von 3 Klassen geschaffen[112]. Somit erwacht der Gedanke der Einheitsform im Sinne Comenius', Basedows und Schleiermachers. Das Charakteristische der Reformschulidee ist das stärkere Hervortreten der realistischen und nationalen Bildungsstoffe auf der Unterstufe, das Überwiegen der humanistischen Richtung auf der Oberstufe. Wenn auch die Reformschulidee eine schulpolitische Frage zum Teil gelöst hatte, vermochte sie dennoch den alten Kampf zwischen Humanismus und Realismus nicht zu beenden. Es kam zu der weiteren Juni-Konferenz von 1900, die zusammenberufen wurde, vor allem, um die Berechtigungsfrage, zugleich aber auch über die Einrichtung des gemeinsamen Unterbaues zu verhandeln.

e) Die Schulkonferenz von 1900 und der Lehrplan von 1901.

Als im Jahre 1899 die Technische Hochschule durch die Verleihung des Promotionsrechtes neben den Universitäten als gleichwertig anerkannt wird, erhebt sie sofort mit Lebhaftigkeit ihre Stimme gegen die übliche Vorbildung auf dem Gymnasium[113]. Daß bei alledem die Arbeit des Gymnasiums durch die Erfüllung der Forderungen moderner realer Bildung noch immer schwer beeinträchtigt wurde, war freilich auch nicht zu verkennen. Über verschiedene, das höhere Schulwesen betreffende Fragen wurden damals auch zahlreiche Gutachten von Schulprofessoren und Schulmännern abgegeben[114]. Das waren die Anlässe, weshalb im Juni 1900

111 H. Weimer: Geschichte der Pädagogik, 1910, S. 146.

112 J. Wychgram: Das höhere und mittlere Unterrichtswesen in Deutschland, 1913, S. 33—36.

113 Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 1904, S. 374.

114 Vgl. G. Budde: Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage, 1913, S. 1.

die Schulbehörde eine neue Schulkonferenz einberief, um die noch schwebenden Fragen der höheren Schulen zu erörtern. „Die Zusammensetzung der Konferenz war sehr verschieden von der des Jahres 1890. Nur 7 unter den 34 Geladenen gehörten dem Schuldienst an[115].“ „Dagegen weist die Liste eine Anzahl akademischer Größen auf[116].“ Ferner waren ministerielle und militärische Vertreter, auch einige von Großindustrie und Großgrundbesitz anwesend[117]. An diese Konferenz wurden folgende Fragen gerichtet: a) In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig? b) Empfiehlt es sich, einen gemeinsamen Unterbau für die 2 oder 3 unteren Klassen aller höheren Lehranstalten so einzurichten, daß der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit dem Französischen beginnt und das Lateinische bis zur Quarta oder Untertertia hinaufgerückt wird? Die Konferenz beschloß die Gleichberechtigung aller 3 neunklassigen Anstalten zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen, dagegen lehnte sie die allgemeine Einführung eines lateinlosen Unterbaues ab[118]. Durch die Einführung der Gleichberechtigung sei, wie der Oberschulrat in Straßburg, Albrecht, behauptet, die Bedeutung des gemeinsamen Unterbaues sehr verringert worden[119].

Auf Grund der Beschlüsse der Juni-Konferenz erschien nach kurzer Zeit ein königlicher Erlaß, der die Richtlinien für die Weiterführung der Schulreform festlegte. Danach sind Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen. Der Versuch von Reformanstalten mit einem gemeinsamen Unterbau soll auf breiter Grundlage weiter geführt werden[120].

Im Jahre 1901 werden die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höhere Schule in Preußen“ herausgebracht und der vorjährig herausgegebene königliche Erlaß seiner Ausführung entgegengeführt; sie gewährten dem Realgymnasium und der Oberrealschule die seit Jahrzehnten angestrebte Gleichberechtigung mit dem Gymnasium.

---

115 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 736.

116 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 736.

117 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 736.

118 G. Budde: Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage, 1913, S. 46.

119 G. Budde: Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage, 1913, S. 29.

120 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 746, und G. Budde: Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage, 1913, S. 348—350.

In diesen Lehrplänen wird die Zahl der Lateinstunden an dem Gymnasium und Realgymnasium vermehrt. Im Gymnasium wird auch das Französische um eine Stunde vermehrt; im Realgymnasium wird Französisch und Naturwissenschaft etwas verkürzt, in der Oberrealschule werden Geschichte und Erdkunde ebenfalls vermehrt. So steigt die gesamte Wochenstundenzahl im Gymnasium von 252 auf 259, im Realgymnasium von 259 auf 262 und in der Oberrealschule von 258 auf 262. Außerdem finden wir noch einen Gegensatz zwischen dem Lehrplan von 1891 und von 1901[121]. Der alte Lehrplan hält an der Einheit der höheren Bildung grundsätzlich fest; der neue läßt eine Mehrheit gleichberechtigter, aber verschiedenartiger Bildungswerte gelten. Diese neuen Lehrpläne haben Adolf Matthias zum Verfasser, der, ganz im Sinne Paulsens, des besten Kenners des gelehrten Schulwesens, einem freiheitlicheren Geist die Bahn eröffnen wollte. Für die Aufhebung des Gymnasialmonopols ist von der Regierung der Boden so gut vorbereitet worden, daß sie sich durchsetzen konnte, ohne überhaupt noch Widerstand zu finden.

Es ist an dieser Stelle angebracht, noch ein Wort hinzuzufügen über die Art, wie in Paulsens großem, wegen seiner Sachkenntnis und seiner umfassenden Behandlung mit Recht hochgeschätzten Werke, das Problem einer Einheitsform der höheren Schule behandelt wird. Das ganze Werk ist getragen von einer scharfen Kritik an der Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums. Ohne seiner Bildungsbedeutung in bestimmten Fällen zu nahe zu treten, will Paulsen doch vor allem der höheren Schule die innere Selbständigkeit, die lebensspendende Spontanität gewahrt wissen und kämpft gegen den Schematismus der Johann Schulzeschen Vereinheitlichungspolitik[122]. Während Paulsen aber danach für eine Lösung eintreten mußte, die der humanistischen Bildung und dem Gymnasium zum mindesten die Möglichkeit eines Weiterbestandes und eines von Sexta an durchgeführten Lehrganges sicherte, während er selbst es gelegentlich als unbedingte Voraussetzung der Gymnasien hinstellte, daß seine Vertreter „Herr im Hause" seien und er so z. B. auch das Verbot des lateinischen Aufsatzes auf kaiserlichen Befehl 1890 tadelte, verließ er dann bei der Frage der „Reformanstalten" diesen Standpunkt und begünstigt nun im Interesse einer

---

[121] G. Budde: Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage, 1913, S. 51—52.

[122] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 335 bis 343, und Fr. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, 1912, S. 128.

Einheitsform eine Lösung, die die gymnasial-humanistische Bildung an den Orten, wo nur eine höhere Schule besteht, geradezu ausschließt. Man kann sich hier des Eindrucks nicht erwehren, daß sich Paulsen von einer inneren Eingenommenheit gegen das Gymnasium bestimmen läßt[123]. Er tritt ein für Freiheit, solange sich diese Forderung gegen das Gymnasium richtet; er vergißt diesen Gesichtspunkt, sobald er für die gymnasiale Bildung geltend gemacht werden müßte. Bliebe er sich treu, so müßte er für die Einheitsform eintreten, welche die Gymnasialbildung nicht von vornherein in ihrer Reinheit verhindert: nämlich das mit Latein von Sexta an grundständige Realgymnasium. Bei dem späteren Herausgeber seines Werkes „Geschichte des gelehrten Unterrichts" (1921), R. Lehmann, tritt diese Einseitigkeit noch mehr hervor[124].

III. Die Schulreform nach dem Kriege.

Nach dem Weltkrieg haben die stark politische Umstellung, die soziale Umschichtung und wirtschaftlichen Veränderungen innerhalb und außerhalb Deutschlands die Kulturentwicklung und mit ihr die Schule auf das nachhaltigste beeinflußt. Doch werden dadurch nicht alle Bewegungen, die auf dem Gebiete der höheren Schulen vom vorangegangenen Jahrhundert übernommen sind, ganz abgebrochen oder in eine andere Bahn gelenkt. Vielmehr werden sie nach einer anfänglichen Pause nur beschleunigt[125]. Von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an gehen alle Bestrebungen der Schulreform nach den Richtungen der Nationalisierung, Modernisierung und Individualisierung der höheren Schulbildung[126].

1. Die Reichsverfassung von 1919.

Die Schulkonferenz von 1900 und die Lehrpläne von 1901 haben ihre Ziele nicht voll erreicht. In den Schulartikeln der deutschen Reichsverfassung von 1919 findet sich eine deutliche Tendenz im Sinne der Vereinheitlichung der Bildung. Im äußeren Aufbau des Schulwesens wird die Volksschule vor dem Kriege von dem Verlauf

---

123 Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 638.

124 Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 758—767.

125 R. Kynast: Geschichte der Pädagogik, 1932, S. 240.

126 Vgl. E. Löffler: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, 1931, S. 49.

der höheren Schulen völlig geschieden. Zum Zwecke der Isolierung befindet sich die Staats- oder Privatvorschule neben der Volksschule. Nach Artikel 147 der Reichsverfassung sind private Vorschulen aufzuheben, und der Artikel 146 bestimmt, daß das höhere Schulwesen auf einer für alle gemeinsamen Grundschule sich aufbaut. So wird nicht nur der im vorigen Jahrhundert entstandene, jetzt von einer neuen Propaganda aufgenommene Gedanke einer „Einheitsschulbewegung[127]“ verwirklicht, sondern es schreitet dadurch auch die Verstaatlichung des Schulwesens fort. Da, wie Budde erklärt, die deutsche höhere Schulbildung infolge der Vorherrschaft des fremdsprachlichen Unterrichts in einen einseitigen Intellektualismus und Historismus hineingeraten sei[128], so sei eine Bahn für eigene nationale Kultur in der höheren Schule zu brechen. Im Artikel 148 der Verfassung wird bestimmt, daß die sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit in allen Schulen im Geiste des deutschen Volkstums zu erstreben sei. So werden die Staatsbürgerkunde, der Arbeitsunterricht, wie die Verfassung bestimmt, Lehrfächer für alle Schulen. Der von der Schulkonferenz von 1900 stammende Gedanke einer freien Bahn für Schulformen wird auch in der Verfassung festgehalten. Weil damals die individualistische Strömung in der Pädagogik relativ stark war, bestimmte die Verfassung, daß für den Aufbau des mittleren und höheren Schulwesens die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe maßgebend sei und daß für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern den Ausschlag gebe. Diese Schulartikel der Reichsverfassung sind so gedacht, daß aus ihnen die Reform der ganzen Volksbildung wachsen soll.

Eine Frage bleibt dabei, ob man die tatsächlichen Notwendigkeiten und Schwierigkeiten eines Gesamtschulaufbaues im Sinne der Volksgemeinschaft gebührend würdigte und nicht in liberalem und individualistischem Geiste neue Schwierigkeiten schuf! Gleich die Festsetzung des Arbeitsunterrichts als Lehrfach läßt den Unterschied außer acht, der in der Auffassung des Arbeitsunterrichts in manuellem Sinne der Handarbeit und in seiner Auffassung als freigeistige Schularbeit überhaupt liegt. Die verbindliche Einführung der manuellen Arbeit an höheren Schulen verstieß sowohl gegen

[127] Joh. Tews als Hauptvertreter dieser Bewegung.

[128] G. Budde: Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage, 1913, S. 1.

Kerschensteiners wie Gaudigs Auffassung; da die Mittel für die Ausführungen nicht gewährt wurden, ist weder an höheren noch an Volksschulen auch nur das Berechtigte dieser Forderung verwirklicht worden! Bei der Forderung der Erziehung im Geiste deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung waltete liberalistisch-revolutionäre und internationale Auffassung vor, wie denn die vorwiegend jüdisch bestimmten Parteien der Demokraten und Sozialdemokraten für das Zustandekommen dieser Schulartikel ausschlaggebend waren[129]. Für den tiefsten Sinn der nationalen Wiedergeburt, die wehrhafte Neubegründung des deutschen Volkstums, die großen geschichtlichen Erinnerungen des Preußentums, der Freiheitskriege und der Bismarckischen Zeit, hatte man von dieser Seite kein Verständnis. Die Jugend selbst hat sich deshalb in den folgenden anderthalb Jahrzehnten zu dieser Art von „nationaler" Erziehung, zu der Verherrlichung des Weimarer Systems und zu den behördlicherseits angeordneten Verfassungsfeiern im stärksten Gegensatz befunden.

2. Die Reichsschulkonferenz von 1920.

Die pädagogische Reformbewegung, die sich seit der Jahrhundertwende entwickelte und in der Kriegs- und Nachkriegszeit an Stärke zunahm, ging weiter ihren Gang. Bei der äußeren Organisation des Bildungswesens schwebte eine einheitliche Regelung der Aufgaben für das Reich damals manchem Kulturpolitiker und Pädagogen als Ziel vor. Man erstrebte mit Berücksichtigung der Verschiedenheit der geschichtlichen Entwicklung in den einzelnen Ländern eine Einheit des deutschen Bildungswesens. Freilich war jedem Verantwortlichen die Auswahl des für die Jugend besonders Geeigneten schwer, da ja die erdrückende Fülle der Kulturgüter und Kulturbewegungen von keinem Menschen mehr erfaßt werden konnte. Es ist heute überhaupt nicht leicht zu sagen, was dem kommenden Geschlecht, dessen Erziehung uns obliegt, als besonders wertvoll erscheinen mag; einem ausgesprochenermaßen in einem liberalistischen und individualistischen Pathos lebenden Reformergeschlechte mußte diese Beantwortung besonders schwer fallen. Man fühlte, daß es mit den Schulartikeln der Reichsverfassung über Bildungswesen nicht getan war, daß bis zur Verwirklichung der theoretischen Forderungen noch ein weiter Weg blieb. Zu diesem Zwecke berief man die Reichsschulkonferenz von 1920.

[129] Vgl. H. Schulz: Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, 1926, S. 61—70.

Die Zahl der Teilnehmer betrug etwa 640. Es befanden sich darunter Vertreter der freien Berufe, wirtschaftlicher Verbände und politischer Parteien, neben denen der Schulbehörde und Philologen. Für den Zusammenhang der Schule mit dem gesamten Leben, den man anstrebte, war also wohl in solcher Hinsicht gesorgt — nur kam freilich bei der Bevorzugung reformerisch gesinnter Persönlichkeiten die tiefinnerliche Gegnerschaft, in der sich große Teile des deutschen Volkes schon damals zu dieser Revolution befanden, nicht zum gebührenden Ausdruck! „Einheitsschule", „Vorbildung der Lehrer", „Schulaufbau", „Arbeitsunterricht" usw. stehen zur Beratung als Hauptbehandlungsgegenstände. Für jeden dieser Gegenstände sind Berichterstatter gewonnen, die von ihrem Standpunkt aus Leitsätze und Vorberichte auszuarbeiten haben. Diese werden allen Teilnehmern der Konferenz vorher zugesandt, um jedem die Stellungnahme zu ermöglichen.

Da radikale Schulreformer unter den Volksschullehrern als Mitglieder in der Konferenz sehr tätig waren, so befürchtete man, daß die Reichsschulkonferenz den wissenschaftlichen Charakter der höheren Schule und die Lebensfähigkeit des Gymnasiums schwer gefährden würde. Aber bei den Verhandlungen der ersten beiden Tage über „Schularten, Schulziele und organisatorische Zusammenfassung zur Einheitsschule" bildeten die beiden Reden von Ernst Goldbeck, als Vertreter der „Freunde des humanistischen Gymnasiums", und A. Harnack, als Vertreter der Universitäten, den unbestrittenen Höhepunkt und wurden von allen Seiten mit größter Aufmerksamkeit und ohne Widerspruch angehört[130]. Trotzdem der bekannte Vorkämpfer der Volksschullehrerschaft, Johannes Tews, einen Entwurf des radikalen einheitlichen Schulaufbaus deutlich schematisch ausgeführt hatte, kamen nach prinzipiellen Erörterungen die Mehrheitsbeschlüsse des Ausschusses für Schulaufbau zustande, die im wesentlichen mit den schon bestehenden Verhältnissen übereinstimmten. Es bleibt bei der vierjährigen Grundschule. Darauf bauen sich nebeneinander die verschiedenen höheren Schulen auf. Obgleich wegen der Menge der Mitglieder, wegen der Masse des Stoffes und wegen der stark gegensätzlichen Meinungen in der kurzen Tagung keine greifbaren Ergebnisse erzielt werden konnten, waren doch die verschiedenen Fragen über das Bildungswesen einmal für die Öffentlichkeit offen dargelegt und von hervorragenden Kennern besprochen worden[131].

[130] F. Behrend: Bildung und Kulturgemeinschaft, 1922, S. 163.

[131] Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1932. Reichsschulkonferenz.

3. Ein vierter Typ der höheren Schule und die Aufbauschule.

Die um die Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzende Auflockerung des starren Systems der ehemaligen Einheitsform, des Gymnasiums, macht dann in der Nachkriegszeit noch weitere Fortschritte. So wird im Jahre 1922 in der deutschen Oberschule ein vierter Schultyp, neben dem übernommenen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, gegründet. Über die Feststellung seiner Bildungsziele hat der Reichsschulausschuß viel Erörterungen gepflegt. Ob diese neu gegründete Schule sich im wesentlichen auf die Deutschkunde stützen sollte, die die deutsche Sprache, Geschichte, bildende Kunst und Musik umfaßt, oder ob sie die Gebiete in den Vordergrund rücken sollte, auf denen sich die wirtschaftlichen, technischen und politischen Leistungen des deutschen Volkes entfaltet haben oder endlich, ob sie das Schwergewicht auf die naturwissenschaftlichen Fächer legen und durch starke Betonung der beobachtenden Methoden, durch Biologie, Heimatkunde, Erdkunde eine Bildung pflegen sollte, die den Schüler mit der Natur und dem natürlichen Leben der Heimat in innige Verbindung bringt: diese Inhalte scheinen als Bildungsziele der deutschen Schule in Betracht zu kommen. Aber in der Tagung nahm man das erste als den Beschluß an[132]. Wie schon erwähnt, ist von den pädagogischen Strömungen, nach Mitte des vorigen Jahrhunderts, die nationale am ausgeprägtesten. Demgemäß stellt die Reichsschulkonferenz im Gegensatz zum Gymnasium ein neues Bildungsziel heraus — statt fremder und antiker Elemente betont man jetzt nationale und gegenwärtige. Doch zeigt sich sehr bald auch die Problematik dieser Zielsetzung im eigenen Wesen. „Alles noch so massenhafte Wissen um die nationale Vergangenheit in Geschichte und Schrifttum, in Brauch und Schaffen, muß ohne die Vertiefung bleiben, welche erst die Geistigkeit ausmacht, wenn ihm nicht der Maßstab des Fremdvolklichen als Wirbelsäule eingebaut wird“[133]. Damit ist gesagt, daß zur nationalen Bildung nicht bloß das unmittelbare lebensmäßige Gegenwärtigsein eigener Art genügt, sondern zu bewußter Stellungnahme und Erfassung gerade auch das Ausgehen von einer grundsätzlichen andersartigen Form nötig ist. Vergleichen erst ermöglicht ein selbständiges Urteilen und Werten; deshalb muß die Fremdsprache in der neuen höheren Schule neben der Deutschkunde im wesentlichen bestehen bleiben. Die

[132] E. Löffler: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, 1931, S. 53.
[133] W. Hellpach: Die Wesengestalt der deutschen Schule, 1926, S. 132.

Frage ist also auf eine solche des Maßes der fremdvölkischen und der eigenvölkischen zurückgeführt, und es ist sehr zu erwägen, ob nicht mit einem Nachlassen der fremdsprachlichen Anforderungen auch die Intensität der eigenvölkischen Wesenserfassung leidet. Gegenüber dem wenig durchdachten Ausspruch Wilhelms II. von 1890: „Wir wollen nicht junge Griechen und Römer, sondern junge Deutsche bilden", gegenüber der Beurteilung des nationalen Bildungswertes einfach nach dem Maß des behandelten nationalen Stoffes bleibt gerade die Antike als Gegengewicht zu der modernisierenden Überfremdung von Bedeutung. Nimmt man die Gefahr der Verflachung hinzu, die in dem verhältnismäßig mühelosen Behandeln, Bereden und Beurteilen nationalen Lebens liegt, so wird es sehr fragwürdig, ob das Problem der deutschen Bildung hier wirklich seiner Erfüllung näher geführt worden ist. Der Sinn der eigenvölkischen Bildung, als nur aus der Spannung zum fremdvölkischen Sein heraus möglich[134], ist längst nicht gründlich genug in Betracht gezogen und es erklärt sich z. B. auch die scharfe Kritik, die Georg Kerschensteiner an dieser Schulgattung übt[135]. Bedenken solcher Art mußten sich sehr bald durch die Praxis, ja schon durch jeden wirklich ausgeführten Entwurf eines Lehrplanes einstellen. Schließlich entschied man sich in der deutschen Oberschule für zwei Fremdsprachen, von denen die eine durch die ganze Schulzeit hindurch gründlich betrieben wurde, die andere mehr eine Randstellung einnehmen sollte.

Es hatten sich also bisher in Deutschland 4 Typen der Vollanstalten durchgesetzt, die, jede in ihrer besonderen Eigenart, die Aufgaben der höheren Schule zu erfüllen, die Neigung und Anlage der Schüler und den Wunsch ihrer Eltern zu berücksichtigen suchten. Aber diese Differenzierung in Schulformen, so wurde geltend gemacht, vermag dem Bedürfnis der Dorf- und Kleinstadtkinder nicht zu entsprechen, weil Dorf und Kleinstadt aus wirtschaftlichen Gründen keine irgendwie beschaffene höhere Schule erhalten kann. Um der soziologischen Forderung, daß dem begabten Dorf- und Kleinstadtkinde in Orten ohne höhere Schule noch im 13. oder 14. Lebensjahre der Eintritt in eine solche ermöglicht werden solle, zu entsprechen, wird die Aufbauschule geschaffen; sie hat den Übergang von der Volksschule zur höheren Schule als besonderes Ziel und will so einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung der Forderun-

---

134 Vgl. O. Wichmann: Erziehungs- u. Bildungslehre, 1935, S. 152—153.
135 G. Kerschensteiner: Theorie der Bildungsorganisation, 1933, S. 240/241.

gen leisten, die gemeinhin in dem Namen „Einheitsschule" zusammengefaßt werden[136]. Die Aufbauschule als besondere Anstalt kann aus diesen Gründen den Lehrinhalt jeder der vier Gattungen der höheren Schule zugrunde legen. Aber tatsächlich ist sie nur in der Form der Oberrealschule und der deutschen Oberschule verbreitet, fast niemals in der Form des Gymnasiums oder Realgymnasiums[137]. Diese höheren Lehranstalten sind seit 1922 in immer steigender Zahl als selbständige Vollanstalten meist in kleineren Städten geschaffen worden, was man trotz aller Kritik an der Reformbewegung als einen zum mindesten äußeren Erfolg dieser Bestrebungen feststellen kann! Freilich müssen, gerade wenn man die theoretisch nicht nötige, praktisch aber überall eintretende Bevorzugung der Oberrealschule und deutschen Oberschule beachtet, Bedenken aufsteigen, ob so, wie diese Einrichtung gehandhabt wurde, aus dem der Weimarer Republik eigenen unkritischen Popularitätsbedürfnis nicht die Strenge der Anforderung der höheren Schule zu sehr aufgegeben und die Auslese des für die geistig führenden Berufe geeigneten Nachwuchses zu liberal gehandhabt wurde. Die Anpassung der höheren Schule an einen möglichst leichten und möglichst spät noch vollziehbaren Übergang aus der Volksschule bedeutet für das ganze höhere Schulwesen eine Tendenz zur Herabsetzung der Anforderungen, damit steigenden Andrang auch schwächerer Begabungen und Behinderung der wirklich ausgezeichneten Begabungen in ihrem Fortkommen. Die volksschädlichen Folgerungen solcher „Bildungsinflation" sind von Wilhelm Hartnacke[138] eindrucksvoll dargelegt worden. Daß auch bei gymnasialem oder realgymnasialem Lehrgang sich ein Nachwuchs vom Lande für wirklich wissenschaftliche Begabungen ermöglichen läßt, hat in Deutschland im 19. Jahrhundert vor allem das württembergische Schulwesen bewiesen[139]. Insofern die in der Weimarer Systemzeit geschaffene Aufbauschule das Gewicht der mit dem Gymnasium unvereinbaren Schularten verstärkte, man aber andererseits die gymnasiale Bildung doch nicht fallen lassen konnte, war sie der Vereinheitlichung des höheren Schulwesens hinderlich.

---

[136] Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, Denkschrift vom Ministerium, 1924, S. 38.

[137] E. Löffler: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, 1931, S. 58.

[138] Vgl. Wil. Hartnacke: Naturgrenzen geistiger Bildung, 1930, S. 2—4.

[139] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 439.

4. Die Lehrpläne von 1925.

Für die Frage der Einheitsform der höheren Schule ist von großer Wichtigkeit die Ordnung der Bildungsarbeit, wie sie sich in der Gestaltung der Lehrziele, des Unterrichtsverfahrens usw. ausspricht. Aus diesem Grunde ist nach der Schaffung der Reichsverfassung und den Verhandlungen des Reichsschulausschusses die Herausgabe der „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen in Preußen" (1925) bedeutungsvoll. Die preußische Unterrichtsverwaltung erklärte sich als von der Richtigkeit des bekanntesten Satzes Diltheys überzeugt, daß wirkliche Reform nur durch eine stetige, schwere pädagogische Arbeit in den Schulstuben vollbracht werde, und daß Reglements nur die Wege zu ihr ebnen können, indem sie die Ergebnisse der in den Schulstuben vollbrachten Arbeit nutzbar machen[140]. So bemüht sich die Unterrichtsverwaltung einschließlich der Philologen, der Hochschullehrer und der Vertreter des Städtetages, die Entwürfe der Lehrplanarbeit fertigzustellen. Die im vorhergehenden Jahre 1924 veröffentlichte Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung „Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens"[141], hat unter dem Grundgedanken der Bewegungsfreiheit erläutert, daß die Schulreform von gewissen Voraussetzungen ausgehe, nämlich der Gleichwertigkeit und der Gleichberechtigung der vier Schularten, des bestimmten Kulturbezirks zur besonderen Pflege für jede der vier höheren Schularten, der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit des Schülers, die ihm den Zutritt zu allen Hochschulen und höheren Berufen ermögliche[141]. Trotz der Arbeitsteilung der höheren Schulen müsse doch die Bildungseinheit gewahrt bleiben; es wird verlangt, daß die kulturkundlichen Fächer als Kernfächer jeder deutschen höheren Schule etwa ein Drittel Stunden für sich beanspruchen dürften; dies sei die Hauptforderung der ganzen Schulreform[142]. Damit stimmen auch die Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens 1925 überein. Im Sinne der deutschen Bildungseinheit geben zugleich die Richtlinien im bewußten Gegensatz zu dem starren System früherer Lehrpläne eine Bewegungsfreiheit, in der alle Kräfte nach ihrer Eigengesetzlichkeit sich auswirken

[140] Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1925, I. Teil, S. IV.

[141] Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, Denkschrift vom Ministerium, 1924, S. 20.

[142] Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, Denkschrift vom Ministerium, 1924, S. 27.

können[143]. Die neuen Lehrpläne für höhere Schulen von 1925 unterscheiden sich dadurch sehr von den früher herausgegebenen Lehrplänen, daß sie im Gegensatz zu dem Begriff der sog. Allgemeinbildung stehen. Die starke Differenzierung der Kulturinteressen in der Nachkriegszeit mache eine einheitliche Zusammenfassung des gesamten Kulturgehaltes in einem Bewußtsein unmöglich. So, mit dem Bildungsuniversalismus endgültig brechend, zerlegen die Denkschrift des Preuß. Kulturministeriums von 1924 und die Lehrpläne von 1925 den gesamten Bildungsstoff der abendländischen Kultur, unter spezifischen deutschen Gesichtspunkten gesehen, und verteilen ihn auf die vier Haupttypen der höheren Schulen: dem Gymnasium wird die Antike, dem Realgymnasium der moderne Europäismus, der Oberrealschule die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, der deutschen Oberschule die deutsche Kultur als besonders betontes, die Bildungsarbeit wesentlich bestimmendes Lehrgut übergeben; auf dem Gymnasium sollen dementsprechend Griechisch und Lateinisch, auf dem Realgymnasium Englisch und Französisch, an der deutschen Oberschule Deutsch und Geschichte als charakteristische Fächer hervorgehoben werden[144]. Freilich war ein solcher Bruch mit dem Gedanken einer einheitlichen Bildung nicht möglich, ohne bestimmte Ausgleichsmomente gegen das Trennende geltend zu machen. So fordern die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens von 1924 und die neu erschienenen Lehrpläne bei dieser Arbeitsteilung auch eine Bildungseinheit, wie sie ja schon die grundsätzlich geforderte Einordnung der höheren Schulen in die Einheitsschule verlangte. In der Denkschrift, der Neuordnung von 1924, wird dieser Gedanke folgendermaßen ausgesprochen: „Die Bildungseinheit aber wird gewahrt einmal durch die Gruppe der kulturkundlichen Fächer, die für alle Schularten im Mittelpunkt der Schularbeit stehen wird. Zweitens dadurch, daß selbstverständlich keine Schulart auf ein nationales Bildungsgut und die geschichtlichen Voraussetzungen unserer deutschen Kultur ganz verzichtet; und drittens dadurch, daß die Verbindungslinien von der für die Schulart charakteristischen Fächergruppe zur deutschen Kultur dem Lehrplan der betreffenden Schulart sein besonderes Gepräge geben werden. In diesem Sinne werden alle höheren Schulen deutsche Schulen sein“[145]. So werden in den Lehrplänen die Fächer

[143] Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1925, I. Teil, S. V.

[144] E. Löffler: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, 1931, S. 53.

[145] Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, 1934, S. 21.

Religion, Deutsch, Geschichte, Staatsbürgerkunde und Erdkunde für die vier Typen der höheren Schulen als die Kernfächer angesehen, um die Bildungseinheit und den Zusammenhang der höheren Schulen unter sich sowie den Anschluß an die Grundschule und Volksbildung zu wahren. Zudem bezwecken die Richtlinien für die Lehrpläne von 1925 die Überwindung der rein intellektuellen Bildung durch ein vertieftes Kunstverständnis, das an den großen Epochen durch Verstärkung der Kunstfächer gewonnen werden soll.

Was die Methoden anbelangt, so ist in den Lehrplänen auch ein ganz besonderes Gewicht auf „Konzentration" wie auf Bewegungsfreiheit gelegt[146]. Ferner wird eine methodische Einheitlichkeit durch den Arbeitsunterricht angestrebt, dessen große Aufgabe es ist, „die natürliche Spannung zwischen dem Erwerb sicheren Wissens, ohne das höhere geistige Tätigkeit nicht möglich ist, und dem Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bleibt, zu überbrücken"[147]. So soll die Selbständigkeit des Urteils, Gemüts, Phantasie und Wille der Schüler entwickelt und gesteigert werden.

Von dem Gesichtspunkt einer zu schaffenden Einheit des höheren Bildungswesens aus gesehen, ist diese Begründung des Preußischen Ministeriums sehr anfechtbar. Es wäre schlimm, wenn die Vielseitigkeit einer Kultur eine Einheit der Bildung unmöglich machte! Nur für ein übermäßig kulturkundlich eingestelltes Bildungsideal besteht das Wesen der Bildung darin, daß man die verschiedenen Seiten der Kultur kennen müsse! Soweit überschauende Kenntnis der Kultur in Frage kommt, können Geschichte, Religion, Deutsch, Erdkunde in allen Schularten die ohnehin im Leben weitgehend sich ergebende Kulturauffassung ergänzen. Für die höhere Schule aber kommt es vielmehr darauf an, welche Seiten der Kultur wissenschaftlich-gegenständlich erarbeitet werden sollen. In dieser Hinsicht ist es sehr wohl möglich, einen Bestand an fremd- und muttersprachlichen und mathematischen Stoffen als Grundstock festzusetzen, der, bei geeigneten organisatorischen Maßnahmen, eine spätere elastische Ausgestaltung ermöglicht. In Wahrheit war für das Preußische Ministerium dieser Weg nur deshalb nicht gangbar, weil man sich scheute, den als „fortschrittlich" geltenden Bestrebun-

---

[146] Vgl. Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1925, I. Teil, S. 4.

[147] Vgl. Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1925, I. Teil, S. 7.

gen der „Reformanstalten", der Oberrealschulen und der sich ihnen anschließenden Aufbauschulen entgegenzutreten und für diese im Grundstock Latein zu fordern, das andererseits fallen zu lassen man sich um der Gymnasien und Realgymnasien willen scheute. So ist die Theorie der notwendigen vier Schularten nur zur Rechtfertigung der eigenen Ratlosigkeit aufgekommen, die allerdings, bei der vorherrschenden liberalen Einstellung, keine Lösung zu finden vermochte!

5. Die Schulreform von 1937/1938.

Auf dem Gebiete des Schulwesens ist die politische Lage immer von entscheidender Bedeutung; die äußere Organisation und der innere Betrieb des Unterrichtswesens werden unter dem Einfluß der nationalen Allgemeininteressen nachdrücklich verändert und entwickelt. So schritt nach der Machtübernahme der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter-Partei in Deutschland im Jahre 1933 die Schulreform noch schneller fort. Zuerst ließ in demselben Jahre das Preußische Kulturministerium einen Erlaß herausgehen. Da die Stundenzahl des Deutsch-, Geschichts- und Erdkundeunterrichts vermehrt werden sollte, könne der Schüler der höheren Schule sich mit seiner Heimatdichtung, mit der Geschichte seines eigenen Volkes und mit den geographischen Verhältnissen seines Vaterlandes wieder mehr beschäftigen. Außerhalb Preußens hat die Landesunterrichtsbehörde Hamburg über den Lehrstoff der Geschichte zu den Richtlinien des Reichsministeriums des Innern für die Geschichtslehrbücher auch eine nähere Anweisung gegeben[148]. Sie wendet sich dabei gegen die Lehrpläne von 1925, die als das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts gefordert hatten, daß die Schüler auf Grund einer allseitig gefestigten Sprachkenntnis durch das Schrifttum in die Kultur und Geisteswelt der fremden Völker eingeführt würden. Danach sollte der Lehrer nach Möglichkeit den Schüler ganz objektiv in die fremde Kultur einführen. Die Eigengesetzlichkeit des fremdsprachlichen Unterrichts sollte je nach dem charakteristischen Lehrziel der höheren Schule stark betont werden. Wenn auch die Lehrpläne von 1925 erwähnt hatten, daß der Schüler durch den Vergleich des fremden mit dem deutschen Wesen zu einem vertieften Verständnis für die Eigenart seines Volkes geführt werden solle, könne die Unterschätzung der Kulturgüter des eigenen Volkes durch die Über-

[148] H. v. Schumann: Die nationalsozialistische Erziehung im Rahmen amtlicher Bestimmungen, 1934, S. 26.

betonung des Fremden nie vermieden werden[149]. In den neuen Richtlinien, die die Landesunterrichtsbehörde Hamburg im September 1933 herausgab, heißt es: Fremde Sprachen und Kulturen stellen keine selbständigen Fächer in dem Sinne dar, daß ihre Aufgaben und Arbeitsweisen allein durch Eigengesetzlichkeit bedingt sind. Ihre Vermittlung ist vielmehr ein organischer Teil der gesamten Erziehungsarbeit und bleibt der großen Aufgabe, deutsche Menschen zu schaffen, untergeordnet[150]. An dieser Kritik ist richtig, daß die kulturkundlich-reformerischen Formulierungen der Richtlinien in ihrer Betonung des gänzlichen Andersseins der Fremdkulturen, aus dem heraus man alles in ihnen verstehen und deuten müsse[151], das Verbindende und Übereinstimmende der Kulturen und damit auch das für eigene völkische Art wahrhaft Bildende viel zu sehr zurückstellten, ja gelegentlich, mit einer an Oswald Spengler sich anlehnenden paradoxen Übertreibung, solche Bildung am Fremden fast unmöglich zu machen schienen[152]. Es darf die fremde, zugleich aber in ihrer Eigenart dennoch für eigenes Idealstreben bedeutsame und vielleicht auch aus dem Gegensatz heraus anregende Gestaltung des anderen Volkstums für die Bildung nie ganz im Hintergrund stehen. Ob freilich dieser ideale Sinn des „Erlebnisses" im kulturkundlichen Sinne, in dem innere Wesensverwandtschaft und Gegensätzlichkeit sich in eigenartig fruchtbarer Weise durchdringen, in den Hamburger Richtlinien schon voll erfaßt ist, sei dahingestellt. Der Bildungssinn des Fremdvölkischen ist zweifellos nur aus dem Bewußtsein der innerlichen Dialektik eines jeden kulturellen Wertbewußtseins, aus der mit jedem völkisch-werthaften Ganzheitswillen sich verbindenden Wertoffenheit zu verstehen[153]. In dieser Hinsicht dürften auch die Hamburger Richtlinien noch nicht abschließend sein.

Ebenso sind die vom Reichserziehungsministerium unmittelbar eingerichteten nationalpolitischen Erziehungsanstalten ein Versuch für höhere Schulreform, die sich hier mit einer politischen Zweck-

149 Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1925, S. 113.

150 H. v. Schumann: Die nationalsozialistische Erziehung im Rahmen amtlicher Bestimmungen, 1934, S. 33.

151 O. Wichmann: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, 1930, S. 242.

152 O. Wichmann: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, 1930, S. 235—237, 242.

153 Vgl. O. Wichmann: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, 1930, S. 267—273.

setzung verbindet. Sie stehen insofern, da sie, lehrplanmäßig, betrachtet, einen Sonderzweck im Rahmen einer allgemeineren Form verfolgen, zu dem Gedanken einer höheren Einheitsform nicht im Gegensatz.

Über die gesamte Reform der höheren Schule hat das Reichserziehungsministerium seit der nationalsozialistischen Erhebung einen Entwurf im Grundriß ausgearbeitet. Der Reichserziehungsminister Bernhard Rust hat in seinem Bericht „Das Preußische Kulturministerium seit der nationalen Erhebung“[154] diesen Plan so dargestellt, daß die Schulreform durch das ganze Deutsche Reich einheitlich gestaltet werden und den Deutschen eine weltanschaulich einheitliche Schule gegeben werden soll; dafür solle bis zur Quarta ein gemeinsamer Unterbau für alle höheren Schulen, mit Englisch als erster Fremdsprache bestehen; von Untertertia ab seien drei selbständige Lehrgänge, nämlich ein deutschkundlicher, ein fremdsprachlicher und ein mathematisch-naturwissenschaftlicher abzusondern; ferner sei das Gymnasium als selbständiger Schultyp abzuzweigen. In allen Schularten soll dabei Rassenkunde und Vererbungslehre zum Prüfungsfach in der Abschlußprüfung werden. Diese Reform für höhere Schulen wird durch die Erlasse des Reichserziehungsministeriums vom 20. April und 28. Dezember 1936 und vom 20. März und 4. August 1937[155] und schließlich durch die Neuordnung des höheren Schulwesens vom 29. Januar 1938[156] in die Wirklichkeit eingeführt und als Ziel der Schulreform die Vereinheitlichung des höheren Schulwesens hingestellt. Danach haben die höheren Schulen nur zwei Grundformen:

A. Hauptform

Oberschule für Jungen:

1. grundständig, mit Klassen 1 bis 8
Die Oberstufe (Klasse 6 bis 8) jeder Schule ist grundsätzlich gegabelt:
   a) Naturwissenschaftlich-mathematischer Zweig.
   b) Sprachlicher Zweig.

Dazu kommen Arbeitsgemeinschaften:

---

[154] Fr. Hiller: Deutsche Erziehung im neuen Staat, 1936, S. 215—222, S. 40.

[155] Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Amtsblatt des Reichserziehungsministeriums, Heft 9, 1936, Heft 1, 7, 17, 1937.

[156] Erziehung und Unterricht in der höheren Schule (Amtliche Ausgabe des Erziehungsministeriums) 1938, S. 1—5.

a) in Naturwissenschaften und Mathematik,
b) in einer lebenden Fremdsprache.

Pflichtsprachen: Englisch, Latein und im sprachlichen Zweig eine weitere lebende Fremdsprache.

2. Aufbauform, mit den Klassen 3 bis 8 (Aufbauschule). Die Oberstufe ist nicht gegabelt.
Pflichtsprachen: Englisch, Latein.

B. Sonderform

Gymnasium für Jungen, grundständig, mit den Klassen 1 bis 8. Die Oberstufe ist nicht gegabelt.
Pflichtsprachen: Latein, Griechisch, Englisch[157].

Aus wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen wird durch Erlaß vom November 1936 des Reichserziehungsministeriums und die Neuordnung des höheren Schulwesens vom Januar 1938 die Schulzeit von 13 auf 12 Jahren verkürzt[158]. Vor dem Kriege setzte sich eine im ganzen zwölfjährige Schulzeit aus der neunstufigen Schule und der dreijährigen Vorschule zusammen. Durch die Weimarer Reichsverfassung wurde unter Abschaffung der Vorschule die vierjährige Grundschule überall in Deutschland begründet und somit die Schulzeit um ein Jahr verlängert (4+9=13). Da nun „die Verlängerung der Dienstzeit beim Heer" eine sofortige Neuregelung der Ausbildungszeit erheischte und der Erfolg der Arbeitsschlacht des nationalsozialistischen Staates sich bereits dahin auswirkt, daß in vielen akademischen Berufen ein erhöhter Nachwuchsbedarf eingetreten ist[159], müssen die Schüler in O I und U I gleichzeitig die höheren Schulen verlassen. Während im Jahre 1920 in Hamburg die vorgeschlagene Verkürzung der höheren Schulen um ein Jahr verweigert worden war, wurde dies jetzt unvermeidlich[160].

Die Schulreform von 1937 bedeutet zweifellos in Richtung auf eine Einheitsform der höheren Schule einen sehr bedeutenden Schritt vorwärts. Während die Weimarer Regierung infolge der gekennzeichneten Unentschiedenheit tatsächlich vor diesem Problem versagte, in der „Neuordnung" von 1924 der Zerrissenheit des höheren Schulwesens sogar noch eine grundsätzliche Begründung gab und sie

157 Erziehung und Unterricht in der höheren Schule (Amtliche Ausgabe des Erziehungsministeriums), 1938, S. 23—24.

158 Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Heft 23, 1936, und Erziehung und Unterricht in der höheren Schule (amtliche Ausgabe).

159 Berliner Tageszeitung „Morgenpost" vom 5. Dez. 1936.

160 „Die Erziehung", herausgeg. von Spranger, 12. Jahrg., Heft 4, S. 145.

so verewigen wollte, wird jetzt ein Typus mit Latein als die Hauptform hingestellt und somit ein Schritt auf die Form hin getan, wie sie z. B. O. Wichmann in seiner Erziehungs- und Bildungslehre als Einheitsform gefordert hat[161]. Völlig erreicht wurde deshalb das Ziel auch jetzt noch nicht, weil das Latein statt in Sexta erst in Quarta beginnt. Noch immer ist deshalb, da man das Gymnasium mit Recht als ein unverlierbares Gut des deutschen Bildungswesens ansieht, eine Sonderform, d. h. eine Spaltung des höheren Schulwesens nötig, und es besteht der Nachteil fort, daß an kleinen Orten mit nur einer Lehranstalt eine gymnasiale Bildung unmöglich gemacht wird. Die Folgerichtigkeit dieses Entwicklungsganges drängt deshalb darauf hin, in der Oberschule den Unterricht in Sexta mit Latein beginnen zu lassen.

Zusammenfassung. Die Entwicklung des deutschen gelehrten Unterrichtswesens im 19. Jahrhundert kann, wie Fr. Paulsen ausführt, in drei Abschnitte eingeteilt werden[162]. Das erste Drittel ist das Zeitalter der Neugestaltung der Bildungsanstalten aller Ordnungen von der Universität bis zur Volksschule. So werden gleichzeitig die hoffnungsfreudige Gründung und der innere Ausbau des neuhumanistischen Gymnasiums, sowie die Lehrer- und Abiturientenprüfung und der Lehrplan ordnungsmäßig durchgeführt. Die leitenden Männer, Süvern und Schulze, nehmen unter dem Einfluß Humboldts und Hegels die „allseitige Bildung" als leitende Idee und bemühen sich, als ihre Verwirklichung das moderne Gymnasium zur Geltung zu bringen.

Das zweite Drittel des 19. Jahrhunderts beginnt mit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV., unter dem „ein Zeitalter der Stagnation und Repression" anbricht; jedoch muß durch die Forderung der neuen Zeit das realistische Gymnasium, nachher Realgymnasium genannt, neben dem bisher allein herrschenden Gymnasium zugelassen werden und so entsteht ein dualistisches System.

Die Gymnasialpolitik im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts steht unter „dem Zeichen der fortschreitenden Anpassung an die Forderungen der Gegenwart". Nicht ohne den Einfluß des deutschen jungen Kaisers kommt auf dem Gebiet der höheren Schulen noch eine neue Art, die von der ursprünglichen Realschule sich herleitende lateinlose Oberrealschule, auf. Vorübergehend wird sogar

---

[161] O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 331—332.
[162] Fr. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, 1912, S. 111 u. 124.

das neu gestaltete Realgymnasium durch die Abneigung des Kaisers als eine „Halbheit" der Bildung mit völliger Ausschaltung bedroht.

Von dem Gesichtspunkte des Kampfes gegen das Gymnasium aus gesehen, bedeutet der Verlauf der Schulreformbewegung in der Zeit vom Anfang des 20. Jahrhunderts bis zum Weltkrieg eine Fortführung der Schulreform, so wie sie am Ende des vorigen Jahrhunderts gefordert wurde. Die wichtigsten Geschehnisse in diesem Zeitabschnitt sind zuerst die Gleichstellung der drei vorhandenen Schultypen, Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule. Durch die Frankfurter Reformanstalten und die freiere Gestaltung der Oberstufe wird die Vielgestaltigkeit in dem gelehrten Unterrichtswesen noch stärker.

Nach dem Weltkrieg setzt sich durch die Staatsumwälzung eine bedeutende Umbildung des Schulwesens durch. An Stelle der bisherigen Vorschule wird die allgemeine vierstufige Grundschule eingeführt; dadurch ist die Schulzeit von 12 auf 13, also um ein volles Jahr vermehrt. Zudem tritt neben die vorhandenen drei Schularten noch die Deutsche Oberschule und die 6jährige, auf die 7 vollendete Volksschule aufgebaute Aufbauschule. Zurückblickend auf die Entwicklung der äußeren Organisation der höheren Schule erkennt man deutlich die Linie einer steigenden Berücksichtigung der individuellen Begabung und des deutschen Kulturgutes der Gegenwart mit seinem technischen Einschlag. Erkauft aber ist diese Entwicklung um den Preis einer weitgehenden Zersplitterung des höheren Schulwesens in eine große Anzahl von getrennt nebeneinander stehenden Schularten, die die Neuordnung und die Richtlinien von 1924/25 geradezu als notwendig für die Dauer begründen wollen.

Es ist daher begreiflich, daß die Schulreform von 1937 wieder auf eine Vereinheitlichung drängt. Die Verkürzung der Schulzeit, die Betonung der Neusprache des Englischen, die Einführung des Lateinischen von Quarta an, begründen die neue deutsche Oberschule als wesentliche Hauptform der höheren Schulen. Wenn so die Differenzierung innerhalb eines einheitlichen Organismus angestrebt wird, so ist dies ein Vorzug gegenüber der Differenzierung in einer Mannigfaltigkeit einzelner Schulorganismen. Dies ist ein Verdienst der letzten Schulreform, wenngleich auch hier noch, weil das Latein nicht in Sexta beginnt, die volle Einheit fehlt und die „Nebenform" des Gymnasiums zugelassen werden muß!

IV. Vergleichender Überblick über die geschichtliche Bedeutung der höheren Schularten.

Wir können diesen geschichtlichen Abschnitt nicht schließen, ohne einen Überblick zu geben, welche Bedeutung die einzelnen Arten der höheren Schulen in der Geschichte gewonnen und gehabt haben, worin dementsprechend auch die Bedeutung der von ihnen vertretenen Bildungstendenzen für Gegenwart und Zukunft besteht, und welches Verhältnis zwischen ihnen in dieser Hinsicht obwaltet. Wir betrachten in solchem Sinne das Gymnasium, das Realgymnasium, die Oberrealschule und die Deutsche Oberschule sowie die Aufbauschule.

1. Das Gymnasium.

In der Zeit des Humanismus wird das Wort „Gymnasium" für die von den Humanisten umgebildete Lateinschule üblich, die nunmehr neben Latein auch Griechisch und Hebräisch lehrt. Die damalige Bedeutung dieses Wortes ist nicht dieselbe wie jetzt. Das Gymnasium der Humanisten war vielfach als Ersatz für die als scholastisch geltenden Universitäten, also als höchste, abschließende Lehranstalt überhaupt gedacht[163]; inhaltlich fehlte ihm die Betonung der Allgemeinbildung im Sinne der mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer, sowie der neueren eigenvölkischen (nationalen und fremdsprachlichen) Bildung. Nach dem Jahre 1812, wie dargestellt, wird das Wort Gymnasium für Deutschland, insbesondere in Preußen, die fast ausschließliche Bezeichnung der für die Universität vorbereitenden Gelehrtenschule. Innerhalb des deutschen höheren Schulwesens ist die Geschichte des Gymnasiums älter als die der anderen höheren Schulen und auch alle Reformbestrebungen und Fragen des höheren Schulwesens haben sich mit auf das Gymnasium bezogen. Mit dieser allgemein vorbereitenden und daher natürlich auch allgemein bildenden Tendenz, mit diesem Anspruch des Neuhumanismus, zu einer allseitigen Ausbildung der geistigen Kräfte zu führen, steht dieses neue Gymnasium im Gegensatz zu dem althumanistischen Gymnasium, das die Eloquenz, die Fähigkeit, im Latein der klassischen römischen Zeit sich schriftlich und mündlich auszudrücken, zum wesentlichen Ziel hat. Die Entstehung des modernen Gymnasiums hat R. Lehmann so geschildert, daß aus der Vertiefung des deutschen Geisteslebens im letzten Drittel des

[163] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. I, 1919, S. 330.

18. Jahrhunderts, aus der Hinwendung zum klassischen Altertum und dem Ringen nach einer modernen Erneuerung hellenischer Kultur der Gedanke mit Notwendigkeit erstand, die Erziehung und den Jugendunterricht idealen Zwecken dienstbar zu machen, und daß nach den Grundanschauungen dieser Zeit sich so das humanistische Gymnasium ergab[164]. Trotz der vielfachen Schulreformbestrebungen im Laufe des vorigen Jahrhunderts, hat das Gymnasium im ganzen die monopolisierende Stellung bewahrt. Das 19. Jahrhundert ist seine Blütezeit. Aber durch die Reform von 1901 verliert es sein Monopol, und es tritt dafür die Gleichberechtigung der drei Arten der höheren Schulen ein; durch die Reform von 1937/1938 tritt es als Nebenform noch mehr in die zweite Stellung zurück. Dringend wird so die Frage: ob das Gymnasium in Deutschland wegen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umwälzung zu einem Verfall verurteilt sei.

Wenn man die Geschichte der deutschen Geistesentwicklung überschaut,. so erkennt man die unersetzliche Bedeutung des Gymnasiums für die Zukunft Deutschlands; auch heute noch hat die gymnasiale Bildung in der Zeit der fortgeschrittenen Technik ihren bleibenden Wert und ihre Vorzüge vor anderen Bildungsarten. Die heutige deutsche Kultur soll „zugleich als Sprossen deutschen Volkstums und als Glieder der abendländischen, also der von den Griechen geschaffenen Kultureinheit" angesehen werden[165]. Nun hat die heutige europäische Kultur von der antiken ihren Ausgang genommen und bis in die neueste Zeit in immer wiederkehrender Renaissance unter Karl dem Großen, Otto dem Großen, in der Zeit des Humanismus und des Neuhumanismus neue Förderung erfahren. Also wird sie zweifellos von der antiken im ganzen geformt. So bleibt für das Verständnis der Grundlagen des abendländischen Menschentums eine Beschäftigung mit den beiden antiken Kulturen ausschlaggebend.

Aber auch die Besinnung auf ursprüngliches germanisches Wesen ist auf literarischem Wege nur mit Hilfe antiker Schriftsteller erfolgreich möglich. Die „Germania" des Tacitus ist das zentrale Werk, ohne das man von der ursprünglichen germanischen Geschichte sehr wenig wüßte. Daneben gibt es noch zahlreiche andere literarische Werke beider antiker Kulturen über germanische Art, wie z. B. die Lateiner Julius Cäsar, Velleius Paterculus, die Griechen

---

164 R. Lehmann: Erziehung und Unterricht, 1912, S. 152.
165 R. Bohm: Höhere Schule — Wozu? 1934, S. 182.

Prokop und Ammianus Marcellinus. So sind bis heute die antiken Quellen für die genaue Kenntnis des altgermanischen Wesens unentbehrlich.

Man meint nun vielfach, daß die Kultur der Gegenwart nicht mehr in dem Maße wie zuvor von den beiden antiken abhängig sei, sondern ihr auf moderne Wissenschaft aufgebautes System habe; deshalb habe die gymnasiale Bildung im gegenwärtigen Deutschland, besonders im neuen nationalsozialistischen Staat, ihre geschichtliche Bedeutung verloren und erfülle für den Jugendunterricht ihren Zweck nicht mehr. Das ist einseitig gedacht und es wird dabei der wesentliche Inhalt der Antike sehr mißverstanden. Wenn wir die heutige Kultur mit der antiken sorgfältig vergleichen, finden wir, daß es eine Gemeinsamkeit zwischen dem kulturellen Wollen der Gegenwart und der alten gibt. Die gleiche Abwägung der musischen, wissenschaftlichen und körperlichen Kultur im Verhältnis zueinander ist ein wünschenswertes Ziel für Griechen wie für Deutsche. Ferner kann die Jugend aus der Befassung mit den Alten für ihre politische Gesinnung unschätzbaren Gewinn erzielen. Adolf Hitler sagt in seinem Buche „Mein Kampf": „Insbesondere soll man im Geschichtsunterricht sich nicht vom Studium der Antike abbringen lassen. Römische Geschichte, in ganz großen Linien richtig aufgefaßt, ist und bleibt die beste Lehrmeisterin nicht nur für heute, sondern wohl für alle Zeiten. Auch das hellenische Kulturideal soll uns in seiner vorbildlichen Schönheit erhalten bleiben[166]." Dieser für das staatspolitische Denken bedeutsame Gehalt findet sich im ganzen Bereich der antiken Kultur. Zunächst liegen drei Ausprägungen des wirklichen Staates in Athen, Sparta und Rom in beispielhafter Einfachheit vor. Die Römer haben durch ihre ursprüngliche politische Begabung und selbstverständliche Vaterlandsgesinnung ein Imperium begründet. Und trotz aller Stürme innerer Zersetzung bleibt dieses Weltreich fest bestehen. Ferner ist Sparta ein Staat, der den Gedanken der Pflicht gegenüber dem Vaterlande in höchster Vorbildlichkeit verwirklicht. Athen hat vielfache Stufen staatlicher Entwicklung durchlaufen, und die Jugend kann an diesem Beispiel diese Fülle eigenartiger Möglichkeiten kennenlernen. Es kann unter solchen wandelbaren Bedingungen für einige Zeit eine glanzvolle Synthese zwischen den Anforderungen des Staates und den Bedürfnissen eines reichen Individuallebens erreicht werden. Der beispielhaft heldische Gehalt, welchen die antiken Völker ihrem Vaterland

[166] A. Hitler: Mein Kampf, 1936, S. 470.

gegeben haben, kann der Jugend ein gutes Vorbild für Charaktererziehung gewähren. „Wenn eine Anzahl junger Menschen von ihrem vorkulturellen Seelenleben aus einen Zugang zum Griechen- und Römertum gewinnt, kann überhaupt erst eine geistige Oberschicht mit der geforderten Bewußtseinsweite erwachsen, die dann wieder aus der Bundesgenossenschaft der Alten Kraft für ihr eigenes abendländisch-deutsches Wollen gewinnt“[167].

So ist es zu verstehen, daß die preußische Unterrichtsverwaltung im Jahre 1925 es sich als Verdienst anrechnet, das Gymnasium alten Stiles als Normaltypus festgehalten zu haben, entgegen starken Tendenzen, die dem Gymnasium nur in der Gestalt des Realgymnasiums ein weiteres Leben gönnen wollten, und daß das deutsche Reichserziehungsministerium in der Schulreform von 1937/1938 unter der Vereinheitlichung des höheren Schulwesens auch neben der „Hauptform“ das Gymnasium in seinem eigentümlichen Charakter doch bleiben läßt.

Dieser Standpunkt, welcher eine Erhaltung des eigenartig selbständigen Gymnasiums unter allen Umständen für erforderlich hält, ist zu unterscheiden von dem seiner Alleingeltung (monopolisierenden Stellung). Vom Gesichtspunkt einer höheren Einheitsform aus gilt es daher, die anderen Schularten ins Auge zu fassen.

2. Das Realgymnasium.

Das Realgymnasium geht auf die allgemein realistischen Bestrebungen zurück. Auf die naturwissenschaftlich-technischen Fortschritte sowie auf die wirtschaftlich-politischen Notwendigkeiten sich stützend, hat die Realschule in Deutschland gegen die Allein- oder Vorherrschaft des Gymnasiums länger als ein Jahrhundert in vielfach erbittertem Kampfe gerungen. 1708 brauchte man den Namen „Realschule“ für die Anstalten der fachlichen Berufsbildung[168]; und diese Auffassung bleibt auch ferner, obwohl allmählich sich Ansichten ausbreiten und durchsetzen, die auch durch die Realschule eine allgemeine Bildung anstreben, und in solchem Sinne für sie in der allgemeinen höheren Schulbildung eine Stelle beanspruchen, so A. Spilleke und K. Mager[169]. Nach 1859 entstehen die für die höheren Schulen bearbeiteten Lehrpläne, und dadurch unterscheidet sich die Realschule erster Ordnung von der lateinlosen Realschule

167 R. Bohm: Höhere Schule — Wozu? 1934, S. 194.
168 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 64.
169 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 549.

zweiter Ordnung[170]. Da die Realschule erster Ordnung nach der Gleichberechtigung mit dem Gymnasium eifrig ringt, strebt sie selbst Verbesserungen der äußeren Organisation und des inneren Betriebes an. Durch den Eintritt des Lateins in den Lehrplan steht auch die Realschule unter dem Einfluß des Humanismus. So wird ihre Stellung durch die Zulassung der Abiturienten zur Universität für das Studium einiger bestimmter Fächer im Jahre 1870 erhöht[171]. Seit 1882 wird in den neuen Lehrplänen der Name „Realgymnasium" amtlich gebraucht[172]. Trotzdem das Realgymnasium im Jahre 1891 mehr auf kaiserlichen Befehl als, wie Paulsen sagt, durch die Feindseligkeit der aus altkonservativen oder einheitsschulbegierigen Gymnasialleuten und lateinhassenden Vertretern der Lateinlosen zusammengesetzten Konferenzmehrheit rücksichtslos ausgestrichen wird[173], erwirbt es doch durch den Königlichen Erlaß vom Jahre 1900 die Gleichstellung mit dem Gymnasium. Danach kann das Realgymnasium wie das Gymnasium dem Schüler, nur in etwas abweichender Richtung, die gleiche innere Kraft- und Geistesbildung gewähren, und diese beiden höheren Anstalten sind mit ihren Eigenheiten zwar nicht als gleichartig, aber als durchaus gleichwertig anzusehen. Nach dem Weltkrieg wird durch die politische, sowie geistige Umwälzung die Stellung des Realgymnasiums im höheren Schulwesen nicht verändert. Es sei denn dadurch, daß durch den „reformrealgymnasialen" Charakter, der immer mehr vorzuherrschen begann, das Lateinische, welches nun nicht mehr erste Fremdsprache war, wieder mehr zurücktrat. Schließlich wurde durch die Schulreform von 1937/1938 das Realgymnasium nicht mehr mit anderen höheren Schulformen zusammen genannt.

Da das Realgymnasium zwischen der Anstalt des Humanismus, dem Gymnasium, und der des Realismus, der Oberrealschule, in der Mitte steht, wird es leicht von beiden Seiten ungünstig beurteilt. Vielleicht kann man dieses als die Veranlassung ansehen, weshalb trotz des langjährigen Gleichberechtigungskampfes das Realgymnasium heute nun gerade wieder aus dem Unterrichtswesen ausgestrichen erscheint. Man sollte aber beachten, wie erfolgreich am An-

---

[170] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, II. Bd., 1921, S. 559.

[171] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, II. Bd., 1921, S. 567.

[172] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, II. Bd., 1921, S. 582.

[173] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, II. Bd., 1921, S. 600.

fang dieses Jahrhunderts die Vorkämpfer des Realgymnasiums, wie z. B. Fr. Paulsen, seine praktische Notwendigkeit und seinen theoretischen Wert herausgearbeitet und verteidigt haben. Der Meinung Paulsens nach hat das Realgymnasium im ganzen System des höheren Schulwesens eine besonders wichtige Stellung inne, ohne die das humanistische Gymnasium seine Eigentümlichkeit und das höhere Schulwesen seine Funktion, den Weg zum Studium in der Universität vorzubereiten, nicht bewahren könne! Die Ansprüche, die in dieser Hinsicht an das höhere Schulwesen zu stellen sind, steigern sich immer mehr wegen der Entwicklung der durch wissenschaftliche Arbeit verbesserten Technik und der Umwälzung der Wirtschaft. Wenn das Gymnasium seine alleinherrschaftliche Stellung als einzige Vorbereitungsschule für die Universität festgehalten hätte, so müßten sich die Lehrgegenstände des Gymnasiums nach allen Seiten erweitern, um die Zeitbedürfnisse und -forderungen zu erfüllen. „Darüber geht aber der klassische Unterricht innerlich zugrunde[174].“ So ist es notwendig, daß neben dem Gymnasium sich noch eine zweite Form der Gelehrtenschule, das Realgymnasium, befindet. So ist das Realgymnasium als vermittelnde Form im höheren Schulwesen anzusehen. Wenn die Schulform des Realgymnasiums beseitigt wird, so zerfällt das höhere Schulwesen in zwei getrennte Hälften, ohne inneren Zusammenhang. Mit der Funktion des Realgymnasiums im höheren Schulwesen als Verbindung zwischen der humanistischen und realistischen Seite ist ein Übergang zwischen den zwei getrennten Hälften möglich gemacht, der besonders wichtig für Kleinstädte ist, die nur eine höhere Schule unterhalten können und vor der Frage stehen, entweder ein Gymnasium oder eine Realschule einzurichten. Jede der Lösungen ergibt Schwierigkeiten für den Fall des Schulwechsels. Hält sich die kleine Stadt oder das Dorf an die lateinlose Schule, dann haben die Schüler trotz ihrer Begabung keine Gelegenheit, sich in vollem Umfange für das Studium der Hochschule vorzubereiten. Man soll nicht vergessen, daß die Absperrung der kleinen Orte von der Universität durchaus nicht im Interesse des Ganzen liegt.

Über die mögliche Bildungsleistung in solchem Sinne und das dadurch vorgeschriebene Verfahren ist noch einiges hinzuzufügen. Die Geistigkeit der „Neuzeit“ formt sich, bildlich gesprochen, zu einer Hyperbel, deren beide Hälften sich um die zwei Brennpunkte „Natur“ und „Geschichte“ schlingen. Und es ist unmöglich, sie zu

---

174 Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1921, Bd. II, S. 621.

einer geschlossenen Einheit zu verbinden. Der moderne Mensch weiß sich, kennt sich als ein Doppelgeschöpf, das animalisch und historisch, naturgebunden und Geschichte machend, biologisch und ethisch zugleich ist. Deshalb ergreift und umspannt sein Bildungsideal die beiden Schleifen seiner Wesensart — Natürlichkeit und Kultur seines Daseins. Die höchste Bildung einer Epoche kann nichts anderes sein wollen, als der höchste Geist dieser Epoche ist. Um diese Zeitforderungen planmäßig und wirklich zu erfüllen, muß die neuaufkommende höhere Schule auch die große Zweiheit Natur und Geschichte seinem Bildungsplan stofflich und methodisch zugrunde legen. Seine Bildung ist also modern und zweifältig: d. h. mathematisch-physikalisch und chemisch-biologisch einerseits, sprachlich-historisch-literarisch andererseits. Diese Aufgabe kann freilich nur bewältigt werden, wenn „nicht Breite und nicht Erschöpfenwollen, sondern Tiefe und Ergründen-wollen" als methodischer Grundsatz höchster didaktischer Ökonomie gilt[175].

Im inneren Unterrichtsbetriebe des Realgymnasiums steht auf der einen Seite die Geschichte im Mittelpunkt. Da die Sprachen der Vorbereitungsboden des wissenschaftlichen Geschichtsverständnisses sind, so muß der Hauptbildungsweg über die Fremdsprachen, alte wie neue, gehen. Die neuen Fremdsprachen im Realgymnasium müssen Französisch und Englisch sein, weil diese beiden großen Völker neben und im Gegensatz zu den Deutschen die Entwicklung Europas bestimmt haben und der Deutsche sich mit ihnen auseinanderzusetzen hat[176]. Um das Leben und die Kultur dieser Völker deutlich zu erfassen und mit Eigenem zu vergleichen, sollen diese beiden neuen Fremdsprachen als Hauptlehrgegenstände angesehen werden. Dazu ist aber das Lateinische auch erforderlich. Es ist eine ausgezeichnete Grundlage aller Spracherlernung. „Die Kultur der drei großen westeuropäischen Nationen ist aus der noch nicht so stark differenzierten Epoche der Geschichte Europas erwachsen, die sprachlich vom Lateinischen beherrscht war"[177]. Den Bildungssinn des Lateinischen beurteilt Hellpach, vielleicht etwas einseitig, beim Realgymnasium so, daß man es nicht um Roms, Cäsars, um der antiken Kalokagathie willen betriebe, sondern im Mittelpunkt die

[175] Vgl. W. Hellpach: Die Wesengestalt der deutschen Schule, 1926, S. 107—109.

[176] O. Boelitz: Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, 1925, S. 77.

[177] O. Boelitz: Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, 1925, S. 78.

spätantike und mittelalterliche Latinität stehen soll, die sich als die Urmutter der modernen deutschen Kultur enthülle. Das Leitmotiv des Deutschunterrichts soll im Realgymnasium die Erziehung des muttersprachlichen Selbstbewußtseins bilden. Die Schüler leiden nach Hellpach anscheinend unter viel zu viel „Deutschkunde", und sollen noch immer mehr davon bekommen, während das Deutschkönnen ständig zurückgeht. Der Deutschunterricht muß auf Aktivismus eingestellt sein: auf Reden und Schreiben, nicht auf Lesen und Lernen[178]. Dann muß das Realgymnasium der „Geschichte" die „Natur" gegenüberstellen, um die Zeitforderungen zu erfüllen. Hier will es den Schüler einführen in die Werkstatt der geistigen Mittel, die den abendländischen Menschen befähigt haben, durch naturgesetzliche Formen die Wirklichkeit zu beherrschen. So liegt beim Unterrichtsbetriebe des Realgymnasiums das Kernstück in der Erarbeitung des Naturforschens: Das praktische Herrschaftsmittel, die „Technik", bleibt mehr am Rande stehen. Die Kernfächer sind Physik und Mathematik. Die Chemie schlägt die Brücke zur Biologie, die auch auf der Oberstufe ihr Heimatrecht finden muß, während die Geographie zurücktreten kann. Trotzdem manches hier vielleicht auch etwas einseitig gesehen ist — das Zuspitzenwollen auf einen ausschlaggebenden Gesichtspunkt ist eben immer ein Grund für eine gewisse Schematisierung — ist damit im ganzen der eigenartige Bildungssinn des Realgymnasiums wohl richtig umschrieben.

Da man durch das Realgymnasium eine Einheit des modernen geistigen Lebens auszubilden und eine Vermittlung zwischen Humanismus und Realismus zu erreichen hoffte, erblickte man in einem wesensgemäß ausgestalteten Realgymnasium die führende höhere Schule der Zukunft in Deutschland[179]. Um so auffälliger ist es, daß es nach der Schulreform von 1937/38, trotz der Verteidigungspolemik, gar keine führende Stellung bekommen hat, ja als selbständig-eigenartige Schulform aufgehoben wird. Denn, wie erwähnt, soll nach der Schulreform von 1937/38, die „Hauptform" der höheren Schule der deutschen Oberschule entsprechen, einer Schule, die nach Hellpach nur eine Variante der Oberrealschule darstellt. Sie, die das Lateinische als die zweite Fremdsprache angenommen hat, soll nach dieser Reform allen Zeitforderungen genügen, — sie soll also genau das

178 W. Hellpach: Die Wesensgestalt der deutschen Schule, 1926, S. 118—122.

179 W. Hellpach: Die Wesensgestalt der deutschen Schule, 1926, S. 106.

leisten, was man früher vom Realgymnasium verlangte. Wieweit das zutrifft, und welche Gründe es hat, wird weiterhin zu beachten sein.

3. Die Oberrealschule:

So wie das Realgymnasium von der Realschule erster Ordnung herkam, entstammt die Oberrealschule aus der sechsklassigen lateinlosen Realschule zweiter Ordnung. Im Jahre 1878, als die erste neunjährige Oberrealschule durch die Umgestaltung der Gewerbeschule als die Fortsetzung der Realschule eingerichtet wird, sieht sie sich neben anderen höheren Schulen vor die Aufgabe gestellt, die allgemeine Bildung der Jugend durchzuführen. Nach den Lehrplänen von 1882 erhalten die Abiturienten der lateinlosen Oberrealschule die ersten Berechtigungen, d. h. den Zugang zu den höheren Staatsämtern des Bau- und Maschinenwesens. Bis 1890 werden sie zum Technischen Hochschulstudium, und auch zum Teil zum Universitätsstudium, nämlich der Mathematik und der Naturwissenschaften, zugelassen. Durch den königlichen Erlaß von 1900 erwirbt sie die völlige Gleichberechtigung mit den anderen Schultypen, dem Gymnasium und dem Realgymnasium. Diese Gleichstellung behält die Oberrealschule bis zur Schulreform von 1937/38, wo die aus ihr entstandene Deutsche Oberschule als die „Hauptform" der höheren Schule bestimmt wird.

Die realistische Tendenz ist, wie erwähnt, immer mit der humanistischen Tendenz in der neueren Geschichte der Erziehung parallel gegangen. Als im Verlauf der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Umwälzung diese pädagogische Richtung erstarkte, drängten sich einerseits die naturwissenschaftlichen Fächer in den Lehrplänen des humanistischen Gymnasiums vor, andererseits ließ die Unterrichtsverwaltung, wie in den Lehrplänen der höheren Schule von 1925 in Preußen ausgesprochen wird, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Elemente die eigentümliche Charakteristik der Oberrealschule sein. Also möchte die Oberrealschule die Vertreterin eines exklusiv modernen Bildungsgedankens sein, der durch die naturwissenschaftliche Weltbeherrschung, die nationalstaatliche Geschichte und die lebendigen Beziehungen der lebenden Völker mit ihren Sprachen bezeichnet wird[180]. Aber man darf nie vergessen, daß die hierbei der Mathematik und den Naturwissenschaften als charakteristischen Fächern zufallende Vorzugsstellung keineswegs der Oberrealschule das Gepräge einer Fachschule geben soll. „Die mathematisch-natur-

[180] W. Hellpach: Die Wesensgestalt der deutschen Schule, 1926, S. 128.

wissenschaftlichen Fächer aber werden die geistesgeschichtliche, kulturelle, philosophische Leistung der Mathematik und Naturwissenschaften für die Entstehung des modernen Geistes und für unsere Gegenwartskultur gegenüber rein fachlicher Einstellung stärker betonen müssen"[181]. Die intensive Beschäftigung mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern können dem jungen Geist die Gewöhnung an Klarheit, Folgerichtigkeit, Sachlichkeit und strenge Wahrheitsgesinnung geben. Man glaubt, daß bei rechter Methodik aus der Mathematik und Naturwissenschaft die ganze formale Geistesschulung hergeleitet werden kann.

Das allgemeine Ziel, welches jede Schulart neben der Sonderbetonung eines Fachgebietes zu erreichen hat, wird für die Oberrealschule folgendermaßen gekennzeichnet. Sie habe die Schüler zu einem geschichtlich vertieften Verständnis der Gegenwart und der deutschen Kulturaufgaben zu führen[182]. Deshalb soll der Unterricht in den Kernfächern der höheren Schule und den neuen fremden Sprachen auch mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht an der geistesgeschichtlichen Bildungsaufgabe der Oberrealschule mitarbeiten. Aber, wie in der „Denkschrift" des Preußischen Kulturministeriums von 1924 schon geschildert war, „es hatte nach Paulsen in der Tat den Anschein, als ob der Unterricht der Realanstalten mehr auf allerlei nächste zerstreute Ziele gerichtet sei, auf mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse, auf Fertigkeit in Gebrauch der neueren Sprachen"[183]. So will die Schulreform von 1925, wie bei jeder anderen Schulform auch bei der Oberrealschule eine eigentümliche Charakteristik dadurch schaffen, daß sie unter stärkerer Hervorhebung der allgemeinen Bildungswerte der Mathematik und der Naturwissenschaften die Betonung der beiden Fremdsprachen etwas zurücktreten läßt. Daß hierbei die Gefahr einer Vereinseitigung dringender wird als bei den bisher geschilderten Schularten, macht sich öfter in der Beurteilung bemerkbar.

Obwohl Gegenströmungen gegenüber der Oberrealschule weiter bestehen bleiben, hat sie von den neuen Typen der preußischen Schulreform am wenigsten praktischen Widerstand gefunden, weil sie im ganzen ihrer Auswirkungen dem zivilisatorischen Fortgang

---

181 Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens (Denkschrift des Ministeriums), 1924, S. 48.

182 Vgl. E. Löffler: Das öffentliche Schulwesen in Deutschland, 1931, S. 53.

183 Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens (Denkschrift des Ministeriums), 1924, S. 49.

des Lebens der Neuzeit — Betonung des Technisch-Naturwissenschaftlichen, Erleichterung und Verbreitung der höheren Schule durch Wegfall der alten Sprachen — am meisten entsprach. Die gesamte Zahl der Oberrealschulen in Preußen steigt vor dem Weltkrieg, im Jahre 1912 auf 115, bis 1930 auf 212. Dennoch hat bei ihr das Fehlen einer bestimmten Eigentümlichkeit, die man auch als Kernlosigkeit bezeichnet hat — insofern man manchmal mit gediegener sprachlich-literarischer Bildung die mathematisch-naturwissenschaftliche „Einseitigkeit" ergänzen will, dann wieder auf den Gedanken des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts den Nachdruck legt — sich zu ihren Ungunsten ausgewirkt. Es scheint, als ob die Oberrealschule sich zum Realgymnasium nach der einen, zum Real- und Fachschulwesen nach der anderen Seite hin aufteilen könne. Sie ist deshalb in der Schulreform von 1937 weder als „Hauptform" noch als „Nebenform" der höheren Schule bestehen geblieben.

4. Die Deutsche Oberschule:

Da Fr. Paulsen in seinem berühmten Werk gesagt hat: „Es wird die Zeit kommen, wo die modernen Völker die Bildung ihrer Jugend, auch die allgemeine Vorbildung für das wissenschaftliche Studium, im wesentlichen aus ihren eigenen Mitteln bestreiten werden"[184], wird er als Prophet des nach dem Kriege entstandenen neuen Schultyps der „Deutschen Oberschule" angesehen. Die Idee der Deutschen Oberschule ist von den Vertretern der Landerziehungsheims- und der Einheitsschulbewegung angenommen worden und nach dem Weltkrieg erstarkt sie im pädagogischen Gedankengange Deutschlands dadurch, daß man die Errichtung Deutscher Oberschulen als eine kultur-politische Notwendigkeit empfindet. „Gegenüber der Herabwürdigung der deutschen Kultur durch unsere Feinde während des Krieges, in Abwehr gegen die Kulturpropaganda fremder Völker in unseren Grenzgebieten, im Gefühl der Kulturgemeinschaft mit den Deutschen in den verlorenen Ländern und im Auslande, schließlich in bewußter Ablehnung der Ansicht, unsere Kultur sei bereits zur Zivilisation erstarrt und habe ihre innere Beseelung verloren", wie die Denkschrift über die grundständige Deutsche Oberschule im Jahre 1922 darstellt, „ist der Glaube an die Bildungskraft und die Lebendigkeit der deutschen Kultur in bedeutsamen Volksschichten so stark geworden, daß er seine Auswirkung in einer

[184] Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, 1921, S. 641.

besonderen Form der höheren Schule zu fordern berechtigt ist“[185]. Dieser neue Schultypus hat viele begeisterte Freunde gefunden, die energisch an seiner Ausgestaltung arbeiten; aber es sind ihr auch Gegner erstanden, wie die Hochschullehrer und die Philologen, die zunächst heftigen Widerstand leisteten. Trotzdem stimmen die Mitglieder der Reichsschulkonferenz zu, daß Versuche mit den neuen Schulformen gemacht werden sollen[186]; es erscheint im Jahre 1922 durch Erlaß des Preußischen Kulturministeriums die schon angeführte Denkschrift über die grundständige Deutsche Oberschule. Der Plan der Ausgestaltung dieser neuen Schule liegt seit Ostern 1924 fertig vor. Daher steht neben den drei vorhandenen höheren Schultypen jetzt die Deutsche Oberschule mit dem besonderen Auftrage, die deutsche Kultur zu betonen. Sie erwirbt die Gleichberechtigung schneller als das Realgymnasium und die Oberrealschule, ja binnen kurzem eine Vorrangstellung. Da die Deutsche Oberschule die notwendigsten Bedürfnisse der gegenwärtigen Lage Deutschlands tatsächlich am passendsten zu erfüllen schien, so wurde sie durch die Schulreform von 1937/38 einheitlich über das Deutsche Reich, wie schon früher geplant, als „Hauptform“ der höheren Schule gesetzlich eingesetzt, ein Schritt zur Vereinheitlichung, wie er seit Aufhören des Gymnasialmonopols nicht mehr geschehen war!

Nach dem Kriege fordert man in Deutschland noch mehr als zuvor den Glauben an die Bildungskraft der eigenen Kultur, weil der Wiederaufstieg des Volkes nur durch Selbstbesinnung auf die vom deutschen Volke selbst geschaffenen geistigen Werte und auf die das Volkstum bewegenden innersten Kräfte ermöglicht werden könne. Um dieser Forderung zu genügen, trägt die neu eingerichtete höhere Schule das Beiwort „deutsche“, um so die vorwiegende Hingegebenheit ihres inneren Unterrichtsbetriebes ans Deutsche zum Ausdruck zu bringen. Die „Deutsche Oberschule“ also soll alle bedeutsamen Lebensäußerungen des deutschen Volkes, das Recht und die Wirtschaft, die Gemeinschaftsformen und die soziale Schichtung, die Staatsgesinnung und die Stellung des Individuums zu den es umfassenden Lebenskreisen in ihrer unlöslichen Einheit und in ihren Entwicklungszusammenhängen aufmerksam betrachten[187]. Und alle Lehrfächer in ihr, auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen,

[185] H. Rickert: Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschule, 1928, S. 154.

[186] F. Behrend: Bildung und Kulturgemeinschaft, 1922, S. 278—279.

[187] H. Rickert: Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschule, 1928, S. 157.

sollen der Gesamtidee dienen, den Glauben an die Bildungskraft deutscher eigener Kultur zu pflegen.

Entscheidend und wichtig für die Begründung der Deutschen Oberschule ist auch die mit Bewußtsein betonte Aufgabe, eine Verbundenheit mit der Volksschule, namentlich auch hinsichtlich der Ausbildung des Lehrerstandes, zu schaffen. Nach dem Artikel 143 der Reichsverfassung hatte eine Neuordnung der Lehrerbildung einzutreten, die der preußischen Schulverwaltung die Aufgabe stellte, die Lehrerseminare allmählich aufzulösen und durch andere für die Heranbildung von Volksschullehrern geeignete Lehranstalten zu ersetzen. Die Lehrerbildungsanstalt übernimmt die Anwärter von der Volksschule und baut auf ihr weiter auf. „Die deutsche Oberschule will und soll nicht die eine höhere Schule sein, durch die die künftigen Volksschullehrer in ihrer Gesamtheit oder zum größten Teil hindurchgehen, aber sie will eine höhere Schule sein, die in Lehrgut und Bildungsziel der früheren Lehrerbildungsanstalt so nahe bleibt, wie das mit dem Wesen der höheren Schule verträglich ist."[188] So soll der Gedanke der inneren Bildungseinheit mit der Volksschule innerhalb der Deutschen Oberschule festgehalten werden. Um der Jugend eine Ausbildung zu geben, die sich in Lebensnähe hält, dem Gemeingeist des deutschen Volkes möglichst nahe bleibt und fremdartiges Lehrgut nur heranzieht, wo es unumgänglich nötig ist, muß die Deutsche Oberschule, wie die Denkschrift über die grundständige Deutsche Oberschule darstellt, „vielmehr im idealen Sinne höhere Volksschule" sein, sie ist „Brücke über jenen unheilvollen Riß, der sich seit Jahrhunderten zwischen Volksbildung und höherer Bildung aufgetan hat, der nach Fichtes Klage den gebildeten Stand abriß von dem ungebildeten"[189].

Wegen der außerordentlichen Betonung der deutschkundlichen Fächer in der Deutschen Oberschule ist die Frage der Fremdsprachen Gegenstand vielfacher Erörterung gewesen. Anfangs will man auf der Deutschen Oberschule nur eine Fremdsprache pflegen. Die Reichsschulkonferenz stimmt diesem Vorschlag auch zu. Dagegen aber richtet sich der heftige Widerstand der deutschen Hochschullehrer, weil sich ohne solche Ausrüstung ein akademisches Studium kaum fruchtbar betreiben lasse. Ferner wünschen sie Latein als die erste Fremdsprache in der Deutschen Oberschule. Die Philologen

---

[188] H. Nohl und L. Pallat: Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, 1928, S. 234.

[189] H. Rickert: Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und Aufbauschule, 1928, S. 156.

machen geltend: Es liegt eine große Gefahr darin, daß die Deutsche Oberschule sich in ihren Lehrzielen nicht wesentlich von der Mittelschule unterscheidet, wenn ihr nur eine Fremdsprache bleibt. Zudem betonen die Vertreter der Lyzeen, daß ungefähr 75% aller Mädchen, die die höhere Schule besuchen, mit Lyzealbildung abgehen und daher eine Umwandlung der Lyzeen in Deutsche Oberschulen mit nur einer Fremdsprache eine Herabminderung auch der weiblichen Bildung bedeuten würde[190]. Da die preußische Unterrichtsverwaltung der neuen Schule alle Berechtigungen, die die anderen höheren Schulen bereits besitzen, erteilt hatte, so entschloß sie sich, die zweite Fremdsprache, wenn auch in einer gewissen Randstellung, in den Kreis der obligatorischen Lehrfächer einzubeziehen. Um der Kulturzusammenhänge mit England und Frankreich willen, wird Englisch oder Französisch als grundständige Fremdsprache gewählt. Neben Latein werden alle die Sprachen als zweite Fremdsprache zugelassen, die von der Bevölkeruung etwa gewünscht werden. Ebenso war es möglich, geschah aber nur in seltenen Fällen, daß die Deutsche Oberschule in der untersten Klasse mit Latein begann und in der dritten Klasse (Quarta) Englisch folgen ließ[191]. Das Latein wird in Deutschland von vielen Gelehrten, wie Paulsen, als „der Hauptträger der literarisch-ästhetischen, der stilistisch-rhetorischen und der dialektisch-philosophischen Bildung" angesehen[192]. Von dieser Aufnahme zweier Fremdsprachen meinte man, daß sie nicht nur keine Beeinträchtigung der Bildungskraft der Deutschkunde enthalte, sondern ein unumgängliches Hilfsmittel für weitere Erkenntnisse der deutschen Sprache und Kultur darstelle, weil man nur an einem fremden Gegenbild zur vollen und bewußten Klarheit ihrer Eigenart kommen könne.

Die Auffassung war anfangs vielfach, daß die Deutsche Oberschule als eigener Schultypus nicht notwendig, daher ohne Daseinsrecht sei. Es wurde geltend gemacht, daß, was die neue Schule an Bildungsforderungen verwirklichen wolle, auch durch eine umfangreiche Bewegungsfreiheit der anderen höheren Schulen erreicht werden könne; denn die unter „Deutsch" zusammengefaßte Gruppe von Fächern, wie Religion, Deutsch, Philosophie, Geschichte, Erdkunde und Kunstunterricht, sind durch die amtlich herausgegebenen Lehrpläne als „Kernfächer" aller höheren Schulen bestimmt. Man

190 F. Behrend: Bildung und Kulturgemeinschaft, 1922, S. 281.

191 E. Löffler: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, 1931, S. 55.

192 H. Rickert: Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschule, 1928, S. 158.

brauche also nur die Stundenzahl dieser kulturkundlichen Fächer, durch Verminderung der anderen Fächer, etwas zu vermehren, so erreiche man das Bildungsziel und die Bildungsforderung der neuen Schule. So wird die neue Schule von W. Hellpach als „eine etwas national schattierte Variante der Oberrealschule" bezeichnet[193]. Von Vorkämpfern der Deutschen Oberschule wurde diese Ansicht scharf zurückgewiesen und als völlige Verkennung des Wesens der Deutschen Oberschule hingestellt. „Die mannigfaltigen Versuche der Bewegungsfreiheit in den Primen der höheren Lehranstalten können nicht als Ersatz für einen in sich geschlossenen Bildungsorganismus einer im Prinzip grundständig gedachten Schule gelten."[194] Die Oberrealschule könne trotz ihrer Ähnlichkeit mit der neuen Schule, die Funktionen der neuen Schule durchaus nicht bestreiten. Zwar enthalte die Oberrealschule die deutschen kulturkundlichen Fächer, aber das entspreche nur dem, wie die Deutsche Oberschule neben den unter dem Beiwort „Deutsch" umfaßten Fächern auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen energisch betreibe. Eine eigentümliche Sonderart sei für jede dieser beiden oft als Zwillinge verkannten Schulen durchaus anzunehmen. Dieser Kampf um Geltung und Eigenart ist sehr lehrreich. Es kommen darin bestimmte Bedenken, welche gegen die neue Schulart bestehen, zum deutlichen Ausdruck, zugleich freilich auch etwas Ungenügendes, welches der Oberrealschule anhaftet; deutlich wird durch eine solche Neugründung auf die mehr geisteswissenschaftlichen älteren Schularten zurückgewiesen. Wenn man für den Grundsatz der „Gegenwärtigkeit" (oder „Modernität") in der Oberrealschule eine Erfüllung gesehen hatte, so blieb dabei die Schwierigkeit, daß das eigentliche wissenschaftliche Schwergewicht — welches für die weltanschauliche Haltung und Wirkung einer Schule stets entscheidend ist — auf die nicht-geisteswissenschaftlichen Fächer sich legte; ganz zweifellos aber bleiben trotz aller unersetzlichen Mitbedeutung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, für das persönlich-innerliche Leben, für das eigentlichste Erziehungs- und Bildungs-Ehtos also, immer die geisteswissenschaftlichen Fächer ausschlaggebend! Der innere Widerspruch, die oben gekennzeichnete „Kernlosigkeit" der Oberrealschule, entspringt letzlich diesem nun einmal im Wesen der Erziehung und Bildung liegenden Tatbestande. Zur Vertretung der

---

193 W. Hellpach: Die Wesensgestalt der deutschen Schule, 1926, S. 132.
194 O. Boelitz: Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, 1925, S. 92.

„Gegenwärtigkeit" nach der sittlich-geisteswissenschaftlichen Seite hin, war jedenfalls die Oberrealschule wenig geeignet, und dieser Mangel wies darauf hin, daß eine Schulart irgendwie dies „gegenwärtige" Ethos vorwiegend vertreten müsse, wie es in dem nationalen Wertbestand vorlag! Die neue Gefahr freilich, die sich mit einer solchen Verlegung des Schwergewichtes auf die nationale Kultur auftat, war ein Zurückgehen des wissenschaftlichen Anspruches. Zwar kann natürlich die eigenvölkische Natur, ihre innere Einheit und Wesenhaftigkeit Gegenstand strengster und wertvollster wissenschaftlicher Arbeit sein, es fragt sich aber, ob sie dies in einer namentlich auch für Jugendliche der unteren Jahrgänge geeigneten Weise ist, nämlich so, daß einfache und doch das Denken und Können streng einspannende und vorwärtsführende Aufgaben sich ergeben, wie in Fremdsprachen und Mathematik. Tatsächlich wird in diesen Gebieten stets die sammelnde und reflektierende Betrachtung obwalten, die zwar als Erlebnispflege wichtig genug ist und durchaus auch namentlich in den oberen Klassen, als deutscher Aufsatz, der strenggeistigen Durchbildung bedarf, die aber, zum Wesentlich-Inhaltlichen erhoben, eine Schmälerung des strengwissenschaftlichen Anspruches bedeutet. Von daher erklärt es sich, daß z. B. auch Georg Kerschensteiner sich ausgesprochen ablehnend gegen die neue Schulart stellte. Es ist nach Lage der Dinge kein Zweifel, daß, wenn eine Schulart tatsächlich geringere wissenschaftliche Ansprüche stellt, dennoch aber die entscheidenden Berechtigungen verleiht, sofort der große Strom der Schüler sich ihr zuwendet, die bei anderen Schularten Schwierigkeiten des Mitkommens fänden. Tatsächlich hat sich die Entwicklung ja dann auch in der Richtung bewegt, daß die Fremdsprachen wieder aufgenommen wurden, und es ist besonders bemerkenswert, daß das Lateinische durch diese Sachlage wieder erhöhte Bedeutung gewinnt. Denn ebenso wie Mathematik und Naturwissenschaften gewinnen auch die neueren westeuropäischen Sprachen, wenn sie zum eigentlichen wissenschaftlichen Gehalt der Schule werden, eine bestimmende weltanschaulich-werthafte Bedeutung, sie wirken insofern also dem Geist und der besonderen Absicht der Deutschen Oberschule entgegen, — diese sieht sich also auf die lateinische Sprache zurückverwiesen, genau wie einst die leidenschaftlichen Vertreter des Deutschgedankens, Fichte und Passow, auf die Antike zurückgriffen, um dem Deutschtum sein innerliches Schwergewicht gegen die westlich-modernisierende Tendenz zu sichern. Wenn nun die „Deutsche Oberschule" zur Hauptform der deutschen höheren Schule eingesetzt worden ist, so darf dabei nicht

übersehen werden, daß dies eine entscheidende Entwicklung zur Einheitsform der höheren Schule mit grundständigem Latein hin bedeutet, wie denn tatsächlich, durch Verlegung des Lateins nach Quarta als zweite Pflicht-Fremdsprache ein wichtiger Schritt nach dieser Richtung hin geschehen ist. Es fragt sich, ob die Folgerichtigkeit der Entwicklung nicht dazu drängt, das Lateinische als grundständig von Sexta an einzuführen, und damit die Voraussetzungen für eine wirkliche elastisch höhere Einheitsschule zu schaffen, so daß innerhalb des Schulganges das rein gymnasiale Ideal, sei es als vorwiegender Lehrgang, sei es als Sonderunterrichtsgang für die dazu Neigenden, zu seinem Rechte käme und keine Nebenform neben der höheren Einheitsschule mehr nötig wäre! Daß diese Folgerung noch nicht gezogen wurde, hat seinen Grund wohl vor allem auch in der neben den angegebenen höheren Schulformen noch vertretenen organisatorischen Schulform der „Aufbauschule".

5. Die Aufbauschule

Fast gleichzeitig mit der Begründung der Deutschen Oberschule wurde in Deutschland noch eine weitere Schulform geschaffen, die Aufbauschule, die auf dem Lehrgang des 7. Volksschuljahres (nach der Schulreform von 1937/38 sechs Volksschuljahre) eine sechsjährige höhere Schule errichtet. Der neue verkürzte Weg der Aufbauschule ist aus idealen und wirtschaftlichen Gründen beschritten worden. „Man hat erkannt, daß der Aufstieg der begabten Dorf- und Kleinstadtkinder durch unsere Schulorganisation gehemmt und niedergehalten wird."[195] Der Aufstieg der begabten Dorf- und Kleinstadtkinder ist aber für das Volksganze höchst notwendig. Es soll auch den Schülern ein Zugang zur Hochschule eröffnet werden, die nach vierjährigem Besuch der Grundschule die Volksschule weiter besuchen und sich erst später entschließen, einen wissenschaftlichen Beruf zu ergreifen. Die Einrichtung der Aufbauschule sollte nicht nur insofern die Einheitsschule verwirklichen, daß sie ein organisches System von Aufstiegsmöglichkeiten, Übergängen und Querverbindungen aller Schulgattungen untereinander begründete, sondern es sollten so auch vor allem der Aufstieg von der abgeschlossenen Volksschulbildung zur höheren Schule ermöglicht werden. So sollte sie einen Grundstein der Deutschen Einheitsschule bilden[196]. Da sie

[195] W. Landé: Aufbauschule, 1929, S. 6.

[196] O. Boelitz: Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, 1925, S. 97.

als eines der geeignetsten Mittel zur Lösung der schwierigen Frage des Aufstiegs der Dorf- und Kleinstadtkinder erscheint, wird sie nach der Schulreform von 1937/38 als „Abart" der Hauptform der höheren Schule angesehen.

Zu beachten ist hier folgende: Die Aufbauschule als der Name für die Schulform, die in verkürztem Lehrgang zur Reifeprüfung führen soll, hat kein neues Lehrziel wie die anderen vier grundständigen höheren Schulen. Nach der Bestimmung der Denkschrift über die Aufbauschule des preußischen Kultusministeriums ist sie auf den Typus der Deutschen Oberschule nicht zu beschränken. Alle vier Schultypen werden empfohlen. Trotzdem werden die Aufbauschulen in Preußen meist nach dem Typus der Deutschen Oberschule, nur wenige nach dem Typus der Oberrealschule eingerichtet. Nach dem Typus der anderen beiden Schulen sind noch keine entstanden. Die Frage bleibt, ob nicht diesem Zwecke, nach der sechsjährigen Volksschuldbildung nun doch noch in einem normalen Schulgang die Hochschulreife zu erreichen, hier ein sehr schwerwiegendes Opfer gebracht wird, und ob dabei nicht die Bedeutung eines grundständig wissenschaftlichen Schulganges unterschätzt wird. Für ausnehmende Begabung ist ein „verkürzter Lehrgang" in vielen Fällen sehr wohl möglich — Friedrich Paulsen selbst hat nach Besuch der Dorf-Volksschule, durch Privatunterricht vom 16. Jahre an, sich die Aufnahme und den erfolgreichen Besuch des Gymnasiums ermöglicht; — ferner hat das einstige Württembergische Verfahren der Vorbereitung für das Landexamen[197] gezeigt, daß gerade, wenn Lateinisch die erste grundlegende Fremdsprache ist, eine solche Vorbereitung verhältnismäßig einfach sich bewerkstelligen läßt. Wenn nun tatsächlich nach 1919 die Aufbauschule durchweg nur als Oberrealschule und Deutsche Oberschule begründet wurde, so zeigt das, daß auch hier die entscheidende Tendenz auf Erleichterung dieses Weges zu den Berechtigungen ging. Die Frage bleibt, ob man nicht dem Ausnahmefall, nämlich einen solchen jeweils notwendig werdenden nachträglichen verkürzten Lehrgang, auch diesen Ausnahmecharakter läßt und für solche Fälle Möglichkeiten kräftiger tatsächlicher Sonderförderungen schafft, — wie denn bei vollster Strenge des in sich geschlossenen Lehrganges der höheren Schule durch das ganze 19. Jahrhundert unzählige hochbegabte Männer aus Dorf- und Kleinstadt den Weg zur Universität gefunden haben! Man kann sich

---

[197] Vgl. Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. I, 1919, S. 311.

dem Eindruck nicht verschließen, daß hier die geringe Einschätzung der wissenschaftlichen Schulung, wie sie sich in den Entwürfen eines Johannes Tews und anderer ausspricht, noch nachwirkt[198]!

Fassen wir zusammen, so haben wir heute in Deutschland eine Lage des höheren Schulwesens, in der, bei deutlichstem Hinstreben nach einer Einheitslösung, die Bedeutung der früheren Schularten zur Geltung kommt. Das Gymnasium hat seine unersetzlichen Bedeutungen dadurch bewährt, daß man um seinetwillen den Einheitsgedanken durchbrechen und es als „Sonderform" bestehen lassen mußte! Die Oberrealschule hatte schon vorher auf eine das Ethisch-Geisteswissenschaftliche mehr betonende Form der „Gegenwärtigkeitsschule" hingedrängt und so die „Deutsche Oberschule" gewissermaßen von sich abgestoßen. Wenn diese auch der neuen Einheitsschule als „Hauptform" den Namen gegeben hat, hat sie doch ihrerseits die Fremdsprachen, namentlich auch das Lateinische, wesentlich mehr betonen müssen, als man anfangs dachte, so daß in der tatsächlichen Ausgestaltung die Vermittlerrolle, welche Paulsen u. a. dem Realgymnasium zuwiesen, praktisch wieder angestrebt ist und das Realgymnasium, wenn auch der Name nicht fällt, tatsächlich sich vielleicht mehr bewährt und erhält, als es den Anschein hat!

[198] Joh. Tews: Ein Volk — eine Schule, 1919, S. 91.

B. Das Problem einer Einheitsform der höheren Schule in Hinsicht auf die Aufgabe der höheren Schule.

Es ist angebracht, die Ergebnisse und Folgerungen aus diesen Entwicklungen und Bestrebungen in dem konkreten Bilde einer so zustande kommenden Einheitsform zu erreichen. Dabei kommt es auf folgende Hauptgesichtspunkte an:

Erstens, von dem breiten Volksleben, von der Grundschule und Volksschule aus einen gut gangbaren Weg sowohl zu einer erhöhten Bildung für das praktische Leben wie zur Hochschule zu finden.

Zweitens, die höhere Schule so zu gestalten, daß sie die Doppelaufgabe erfüllt, einerseits für das freie Leben eine lebendige, national-bewußte und wissenschaftlich-weltanschaulich urteilsfähige Jugend heranzubilden, andererseits die notwendige Auslese hinsichtlich wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit zu treffen, wie sie für die verschiedenen führenden Berufe sowie für die Hochschule erforderlich ist.

Und drittens, für diese höhere Schule eine einheitliche Form zu finden, die auf einer gemeinsamen Unterstufe (3 oder 4 Jahre) beruht, dann bei einem durchgehenden gemeinsamen Zug von Haupt- und Nebenfächern die Möglichkeit einer Spezialisierung entweder für die ganze Schule oder für Gruppen oder einzelne Schüler bietet.

Diese Aufgabe wird gefährdet, wenn einerseits die höhere Schule, sei es im Hinblick auf die Hochschule, sei es im Hinblick auf ihre eigene Bildungsgrundlage, die wissenschaftlichen Anforderungen überspannt und den Übergang von Grundschule und Volksschule zu sehr erschwert (Vorschule wegen grammatischer und anderweitiger Anfangsansprüche, älterer absolut gymnasialer Anspruch); wenn andererseits die Grundschule und Volksschule wegen möglichster Ausbreitung ihrer Zwecke und Ansprüche die Notwendigkeiten wissenschaftlicher Ausbildung unterschätzt und das Eigenleben der höheren Schule sowie ihre Obliegenheit wissenschaftlicher Auslese beeinträchtigt; wenn drittens das Reformrealgymnasium und ähnliche Reformanstalten solche Vermittlungsversuche machen, daß

dabei eine wichtige Schulform (Gymnasium mit Latein von Sexta an) unmöglich wird.

Diese Aufgabe ist lösbar, wenn ein gemäßigter, aber sachlich und bestimmt aufgestellter und innegehaltener Anspruch und Auslesemaßstab von Anfang an in der höheren Schule obwaltet, der zunächst einmal für die Entwicklung der verschiedenen Richtungen des Bildungslebens, auch der humanistischen, die Möglichkeit freihält; wenn dann weiter dieser für das ordnungsmäßige Durchgehen der Schule geltend gemachte Anspruch in so bestimmten Grenzen gehalten wird, daß mit ihm zusammen sich durch angemessene Hinzufügungen von Fächern die verschiedenartigen Schularten verwirklichen lassen (Griechisch für Gymnasien, Englisch bzw. Französisch für Realgymnasien, Mathematik, Naturwissenschaften für Oberrealschule) und dennoch entweder für einzelne Gruppen oder auch einzelne Schüler Möglichkeit einer Sonderbetätigung nach bestimmter Richtung bleibt (Volkskunde, Kunst, Sport, Jugendführung). Die Ansprüche der Hochschule bzw. Fakultät können dabei teils durch allgemeine Regelungen, teils durch bestimmte zu fordernde Nachprüfungen befriedigt werden. Für die nach dem sechsten Volksschuljahr weiter führenden Aufbauschulen sowie die Mädchenschulen sind einerseits die Übergangsmöglichkeiten in diese Einheitsform, andererseits die Aufnahmebedingungen für die Hochschulen in entsprechender Weise durch bestimmte Prüfungen zu regeln. Hinsichtlich etwaiger Härten, die dabei bleiben, ist zu bedenken, daß es sich bei den Ausnahmewegen um bedeutende Begabungen handeln muß, für die gerade auch die Überwindung der gekennzeichneten Schwierigkeiten erzieherischen Wert haben kann. — Im einzelnen ist darüber noch zu sagen:

I. „Ein gut gangbarer Weg".

Es ist unbestreitbar, daß das Gedeihen und die Macht einer Nation als ein Ganzes sicher auf hervorragenden Einzelleistungen beruht. Deshalb haben wir im Bildungswesen keine größere Aufgabe, als das junge Volk seiner Begabung und Neigung entsprechend sorgfältig zu erziehen und emporzuführen. Dabei gibt es nichts so Wichtiges und Ernstes, als den Aufsteigenden die Bahnen und Wege zu zeigen und sie auf die Ziele hinzuweisen, die sie erreichen müssen. So sollen wir auch bei der Durchführung einer Einheitsform zwischen dem breiten Volksleben und einem erhöhten Bildungsbereich einen gut gangbaren Weg schaffen. Hierum hat man

sich schon lange bemüht. Da unter dem Ausdruck: „gut gangbarer Weg" in gar keiner Weise etwas Eindeutiges verstanden werden braucht, so soll der Begriff und die Möglichkeit eines „gut gangbaren Weges" von der Volksschule aus durch höhere Schule sowohl zu einer erhöhten Bildung für das Leben wie auch zur Hochschule noch klarer umrissen werden.

Der pädagogische Liberalismus und Subjektivismus geht von der Grundauffassung aus: „Freie Bahn für jedes Talent". Der Liberale kennt keine ererbte Ungleichheit, es sei denn die des Besitzes oder einer willkürlichen Rechtsordnung. „Ursprünglich sind alle Menschen frei und gleich, und zu ihren unveräußerlichen Menschenrechten gehört der Anspruch auf höchste, freie Entfaltung aller Kräfte, die die Natur verliehen hat, also auf Humanität."[199] Vom Gesichtspunkt des pädagogischen Liberalismus und Subjektivismus aus meint Johannes Tews, daß faule Kinder kranke Kinder seien. Ferner, auf Grund dessen, daß der Volksstaat den Bedarf an hervorragenden geistigen Kräften nicht aus beschränkten Volkskreisen, sondern aus der Gesamtheit der Bevölkerung gewinnt und daß „die höhere Schule Staatsanstalt war und aus der Tasche der Steuerzahler bezahlt wurde", stellte der pädagogische Liberalismus doch auch ins Gelag hinein Ansprüche an diese Schule, „ohne irgendwie sich für verpflichtet zu halten, die schwierige Aufgabe einer fruchtbaren Auslese mit der nötigen Sorgfalt zu durchdenken"[200]. Für möglichst viele und möglichst verschiedenartige Begabungen soll der Weg zum akademischen Studium und zu den höheren Berufen frei gemacht werden. Auf solch gut gangbarem Wege kommt es natürlich unvermeidlich zu den Ergebnissen der deutschen Schulpolitik in der Systemzeit: „Aufweichung der Bildungsanforderungen, sinnloser Überdrang zu den Berechtigungen, schließlich der unsoziale Zustand, daß der Bildungsweg viel mehr als früher eine Sache des Besitzes ist und daß am Ende einer langen Ausbildungszeit eine beruflose Jugend dasteht."[201]

Entgegen der Auffassung des pädagogischen Liberalismus ist daher unter einem „gut gangbaren Weg" nur zu verstehen, daß für tatsächlich gute Begabungen nach den Grundschuljahren ohne besondere Veranstaltungen Aufnahme und Fortgang in höhere Schulen möglich ist, ferner auch, daß durch den obligatorischen Lehrplan nicht

---

199 E. Spranger: Begabung und Studium, 1917, S. 2.
200 O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 303.
201 O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 330, 331.

von vornherein eine Festlegung auf eine bestimmte gelehrte Lebensrichtung nötig ist, sondern daß die Möglichkeit für eine Vorbildung im Sinne des Lebens und der ungelehrten höheren Berufe bleibt.

II. Die Doppelaufgabe der höheren Schule.

Auf den beiden Funktionen der Bildung, alle die einzelnen in einer geistigen Einheit fest zusammenzufassen und dabei doch jedes Glied des Volksganzen nach seiner eigenen Anlage für eine bestimmte Leistung zu spezialisieren, beruht sicher der Fortschritt der Nation. Die Allgemeinbildung erfüllt die nationale Forderung, die Jugend für das freie Leben zu lebendigen, national bewußten und wissenschaftlich-weltanschaulich urteilsfähigen Menschen heranzubilden. Für die verschiedenen führenden Berufe hat doch die Berufsbildung die Aufgabe, die notwendige Auslese hinsichtlich wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit zu treffen. In der Volksschule wird die Allgemeinbildung grundsätzlich als die Hauptaufgabe der ganzen Lernarbeit angenommen; dagegen soll der Unterricht in der Hochschule unter Anleitung des Berufsbildungsprinzipes betrieben werden.

Rein äußerlich kann man zwischen Allgemein- und Berufsbildung eine scharfe Unterscheidung machen, aber im wesentlichen kann man diese beiden verschiedenartigen Bildungen nicht streng in zwei Gebiete trennen. Das abstrakte und theoretische Moment im Unterricht kann ohne Zweifel der Praxis dienen, umgekehrt kann auch die Praxis den Formalunterricht der Allgemeinbildung vertiefen. Darüber hat E. Spranger gesagt: „Wenn wir die ineinandergeschlungenen, psychophysisch bedingten Geistesakte des Menschen nach ihren Grundrichtungen rein als Akte, als subjektive Einstellungen, in ihrer Gesamtstruktur bilden, so reden wir von formaler Allgemeinbildung. Heben wir aber eine einzelne Region, eine einzelne Aktklasse im Bildungsverfahren heraus, so entsteht formale Spezialbildung[202]."

Da die höhere Schule sich in der Mittelstellung des Schulaufbaus befindet, ist für sie kennzeichnend: einerseits sondert sie sich von der Universität und Volksschule klar und scharf ab, und andererseits stimmt sie in einem bestimmten Punkte doch mit der Universität und Volksschule überein. Die höhere Schule sowie die Volksschule gibt ihren Schülern in gleichem Maße einen, wenn auch nur modell-

[202] A. Kühne: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1929, S. 31.

haften Überblick über das Ganze des Lebens, während die Universität immer vom Einzelfach ausgehend, einen vertieften Einblick in die inneren Zusammenhänge bietet. Aber ebenso klar und scharf sondern sich auch die höhere Schule und die Universität wiederum von der Volksschule ab. Die höhere Schule sowie die Universität muß doch wissenschaftlichen Charakter tragen, wenn sie ihren Sinn erfüllen will[203].

Die höhere Schule ist gemäß ihrer Idee die Schule eines bewußten und vertieften völkischen Lebens. Zu dieser vertieften und bewußten Erfassung des völkischen Lebens aber kann sie nur führen, wenn sie es auf der einen Seite zu gehobenen Fachleistungen bringt, wenn sie dann wieder diese Fachleistungen zusammenfaßt und hineinspannt in den Ring der völkischen Weltanschauung. Also muß die höhere Schule sowohl auf Allgemeinbildung wie auf Berufsbildung gerichtet sein.

Nach dem Bestehen der Reifeprüfung werden die Abiturienten teils in der Hochschule für wissenschaftliches Studium immatrikuliert und teils in das praktische Leben der führenden Berufe übernommen. Um die Bedürfnisse der Abiturienten in beiden Hinsichten vollständig zu erfüllen, soll Allgemeinbildung und Berufsbildung für die höhere Schule gleichermaßen auf Bestimmtheit wissenschaftlicher und inhaltlicher Ansprüche hinauslaufen, die ein innerlich vollbefähigtes Verweilen in einem erhöhten Bildungsbereich gewährleisten. Die Wahrung des Eigenrechts der höheren Schule in solchem Sinn läuft weitgehend mit dem Eigenrecht der Hochschulen und dem Hochstand eines Bildungslebens zusammen.

III. Die Notwendigkeit einer einheitlichen Form der höheren Schule.

Um die Forderung der anscheinend aneinander entgegenstehenden verschiedenen Bildungen, nämlich der allgemeinen und beruflichen, zugleich zu erfüllen, tritt in Deutschland von der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts ab bis heute stets die Reformbewegung der höheren Schule auf. Zuerst wird die Differenzierung in eine Mannigfaltigkeit einzelner Schulorganismen angestrebt und neben das Gymnasium auch das Realgymnasium, die Oberrealschule und nachkriegszeitlich die deutsche Oberschule gestellt. Diese Differenzierung hat den naheliegendsten Weg eingeschlagen und es gibt

[203] Vgl. M. Vanselow: Die höhere Schule im neuen Staat, 1934, S. 19.

dabei kaum eine Gelegenheit des Überganges zwischen diesen verschiedenen höheren Schulgattungen. Das ist ein Fehler. Es gilt, den umgekehrten Weg zu ebnen. Statt der außerhalb des einzelnen Organismus sich vollziehenden Gliederung, ist die Einrichtung einer einheitlichen Form der höheren Schule zu verlangen.

Von praktischen Gründen kommt zuerst das Problem des Schulwechsels der noch in den höheren Lehranstalten kleinerer Städte unterrichteten Schüler in Betracht. Wegen der kleinen Anzahl der Einwohner und der finanziellen Lage ist in einer kleineren Ortschaft oder Stadt nur eine höhere Schule einzurichten und zu unterhalten. Die Komplizierung des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisses erleichtert die personale Versetzung aus beruflichem Grunde im modernen Staat. Infolge der Mannigfaltigkeit der Einrichtung der verschiedenen höheren Lehranstalten leiden die Kinder, deren Eltern zum Wohnungswechsel gezwungen werden, unter der Umschulung, weil sich der Unterrichtsbetrieb in den verschiedenen höheren Schulen, z. B. Gymnasium bzw. Oberrealschule, sehr scharf voneinander unterscheidet. Wenn die höhere Schule eine einheitliche Form hätte, würde sich der durch die Versetzung der Eltern hervorgerufene Schulwechsel leicht durchführen lassen, ohne daß die Schüler aus dem Elternhause in eine andere fremde Stadt in Pension gehen müßten.

Ferner wird durch eine Einheitsform der höheren Schule auch die Aufstiegsmöglichkeit für die Kinder, von niederem zu einem führenden höheren Stande erhöht, und zwar der Übergang von der allgemeinen Volksschule zu der höheren Schule. Aus der Betrachtung heraus, daß die Verhinderung der vollständigen Entfaltung des begabten Kindes nicht nur das Kind selbst, sondern auch die Kraft des Volksganzen schädigt, ist es pädagogisch sowie politisch und wirtschaftlich erforderlich, den gut gangbaren Weg des Aufstieges zu ebnen. „Die neu entstandene Gesellschaft ist nicht mehr wie ein festes Land mit Höhen und Tiefen, sondern wie ein wogendes Meer, das den einen emporspült, den anderen in den Abgrund zieht[204]." Aber wegen der Mannigfaltigkeit des inneren Unterrichtsbetriebes sowie der äußeren Gestaltung der höheren Schule in Deutschland vor dem Jahre 1938 entschlossen die Eltern sich lieber, ihr Kind in die Oberstufe der Volksschule als in die höhere Schule zu schicken, weil sie gleich von Anfang an beim Eintritt ihres Kindes in die höhere Lehranstalt an die Schwierigkeit des nach einer Ver-

[204] E. Spranger: Kultur und Erziehung, 1928, S. 205—206.

setzung unvermeidlich werdenden Schulwechsels denken zu müssen glaubten. Dies Hindernis in dem durchgehenden Wege des Aufstieges des Kindes kann nur beseitigt werden, wenn eine einheitliche Form für die höhere Schule gefunden wird.

Die Ausrichtung zur einheitlichen Form der höheren Schule kann schließlich auch zur Erleichterung der Schulverwaltung etwas beitragen. Die Angelegenheiten der Schulverwaltung unterscheiden sich in äußere und innere; die Errichtung, Ausgestaltung, Vermögensverwaltung gehören zu dem Ersteren, das Letztere umfaßt den Schulbetrieb, den Schulbesuch, die Schulzucht usw. Wenn das höhere Schulwesen in verschiedenartige Typen zerrissen wird und es dazwischen keine Brücke als gangbaren Weg gibt, dann werden Errichtung und Aufhebung einer Schule, ihre Ausstattung sowie die Bildung und Aufhebung von Klassen und Lehrstellen der Schulverwaltung ungemein erschwert. Es ist nicht leicht in der Frage, was für eine höhere Schule in der Ortschaft oder kleinen Stadt eingerichtet werden soll, seine Entscheidung zu treffen, wenn sie die Unterhaltungskosten nur einer höheren Lehranstalt tragen kann. Eine Erleichterung bedeutet es hier zweifellos, wenn eine einheitliche Form der höheren Schule durchgeführt wird.

Nun kommen wir zum ideellen Grunde für die Notwendigkeit einer einheitlichen Form der höheren Schule. Es kann von vornherein nicht zweifelhaft sein, daß das Gedeihen einer Nation tatsächlich auf der Einheitlichkeit im Geistesleben des ganzen Volkes beruht; denn ohne diese Einheitlichkeit wird sich in der Nation sehr leicht eine Kluft auftun. Durch eine schroffe Zerklüftung des gesellschaftlichen Gefüges entsteht unvermeidlich eine Trennung im nationalen Bewußtsein. Die angestrebte Einheitlichkeit im Geistesleben wird durch gemeinsamen Unterricht und gemeinsame Erziehung weitgehend gefördert. Zwar darf man nicht außer acht lassen, daß eine Trennung im nationalen Bewußtsein durch die verschiedenen Schularten das Gefühl einer gewissen Zusammengehörigkeit nicht vollkommen aufzuheben vermag — wie denn die deutschen Freiwilligen von 1914 in dem Weltkriege sich durchaus als nationale Einheit gefühlt haben, obwohl sie von verschiedenen Schulen kamen, somit also eine ihnen als selbstverständlich erscheinende Überzeugung sich stärker als diese Bildungsunterschiede erwies. Aber ohne Bedeutung ist es doch nicht, wenn zwischen den höher Gebildeten in solchem Sinne durch die Einrichtung der einheitlichen Form der höheren Schule, eine Berührungsmöglichkeit geschaffen wird. Auch die Haltung der Lehrerschaft ist hier zu bedenken: Die

höhere Schule hat, wie oben erwähnt, einen eigenen wissenschaftlichen Charakter, welcher dem der Hochschule ähnlich ist. Die Lehrerschaft in der höheren Schule teilt sich deshalb auf Grund wissenschaftlicher Arbeitsteilung in verschiedene Fachgebiete. Infolgedessen wird die Lehrerschaft in viele kleine Gruppen getrennt und kann als eine Ganzheit die Aufgabe der höheren Schule nicht vollständig erfüllen. Aber wenn die einheitliche Form der höheren Lehranstalten schon Wirklichkeit geworden wäre, dann hätte die Lehrerschaft verschiedener Fachgebiete der höheren Schule eine bessere Möglichkeit, den pädagogischen Allgemeingesichtspunkt zu erörtern. Ferner wäre auch in solchem Falle für die Schülerschaft und Lehrerschaft ein größerer gemeinsamer Bestand an inhaltlichen Kenntnissen und Werten vorauszusetzen, was bestimmt nicht ohne Wirkung auf das Gemeingefühl bleiben dürfte.

IV. Die Gefährdung der Aufgaben der höheren Schule durch Überspannung ihres eigenen Bildungsprinzips.

Die doppelte Aufgabe der höheren Schule wird sehr leicht dadurch gefährdet, daß die höhere Schule das eigene Bildungsprinzip überspannt; die Folgen sind Vereinseitigung und Selbstzwecklichkeit.

Nach dem bisher Ausgeführten hat die höhere Schule bestimmt das Recht, eine wissenschaftlich-theoretische Haltung zu pflegen und danach ihren Unterrichtsbetrieb auszurichten. Man hat diesen Sondercharakter so formuliert: Das Lehrverfahren der höheren Schule sei, um ihr eigentümliches Wesen zu bewahren, in der Hauptsache auf die wissenschaftliche Erkenntnisbildung gerichtet, dasjenige der anderen Schule dagegen auf die Verstandesbildung für den Erwerb von Kenntnissen. „Kenntnisse und Erkenntnisse sind nun darin voneinander verschieden, daß jene nur auf das Verständnis und die Verwendbarkeit eines bereits Erkannten gehen, diese dagegen auf die Nacherzeugung des Erkennens selber.“[205] Dieser Vorzug wird wohl ziemlich allgemein anerkannt. Da z. B. die gymnasiale Bildung durch eine Beschäftigung mit den reich entwickelten grammatischen Formen der antiken Sprachen und insbesonders durch eine solche Beschäftigung mit den straffen syntaktischen Regeln des Latein das logische Denken schult und zugleich allen Seelenkräften durch den wissenschaftlichen Gehalt des antiken Schrifttums reicheste

[205] F. J. Schmidt: Das Problem der nationalen Einheitsschule, 1916, S. 14.

Anregung gibt, werden die Vorzüge und Werte derselben bis jetzt auch von den Vertretern der Mathematik und der Naturwissenschaften immer noch anerkannt. Dem stand aber, wenigstens lange während des 19. Jahrhunderts, die Auffassung gegenüber, daß die gymnasiale Bildung vorwiegend als Vorbereitung für die Universität angesehen wurde und alle anderen Formen der höheren Schule, vor allem die Zwischenstufen mit Latein aber ohne Griechisch abgelehnt wurden. Diese Vereinseitigung der höheren Bildung erschwerte selbstverständlich den Besuch der höheren Schule für alle die Lebenskreise, die nicht so von vornherein auf diese Laufbahn eingestellt waren, sehr[206]. Dadurch, daß die höhere Bildung einem solchen Zustande verfallen war, konnte sie ihre doppelte Aufgabe nicht erfüllen, und somit ging ihr auch ihr eigenstes Wesen verloren, d. h. sie vermochte nicht der ganzen Nation restlos zu dienen. Die Auswirkung einer solchen Einrichtung der höheren Schule ist nicht nur der vollständigen Entfaltung der einzelnen Gliederungen des Volkes hinderlich, sondern schädigt auch das Volksganze.

Bei der höheren Schule ergibt sich ferner auch in den Eingangsansprüchen für die Aufnahme der Schüler eine gewisse Überspannung. Der Geist der höheren Schule war, wie man ehedem glaubte, ein anderer als der der Volksschule; er schien auf wissenschaftliche Bildung eingestellt, dort auf nationale Erziehung und verwendbare Kenntnisse. Die höhere Schule mußte also bestrebt sein, die von ihr vorauszusetzenden Elementarkenntnisse gleich von Anfang an mit der von ihr selber zu leistenden Erkenntnisvorbildung in organische Beziehung zu bringen. Da die höhere Schule in solchem Sinne verlangte, daß ihre Schüler schon vor Eintritt in die Sexta für die spätere wissenschaftlich ausgerichtete Arbeit schulungsfähig gemacht würden, so behauptete sie, daß aus diesem Grunde besondere Vorschulen notwendig wären. „Die Vorschule ist kein Produkt der einseitigen Standesbildung, sondern ein organisches Erzeugnis der auf Erkenntnisunterricht abzielenden höheren Lehranstalten."[207] Mit der Abschaffung der Vorschule entstehe, wie man meinte, zugleich eine sittliche Gefährdung, die den behüteten und gepflegten Kindern durch erzieherisch vernachlässigte Mitschüler drohe. Auch gingen ja die Bildung der Lehrer der höheren Schule und die der Volksschullehrer verschiedene Wege, hier akademisches Studium mit nach-

[206] F. J. Schmidt: Das Problem der nationalen Einheitsschule, 1916, S. 14.

[207] F. J. Schmidt: Das Problem der nationalen Einheitsschule, 1916, S. 15.

folgendem Vorbereitungsdienst, dort Bildung durch Lehrerseminar. Auf alle diese Gründe hin behauptet einer der Verteidiger der Vorschule, daß der Hauptgrund für alle auf die Abschaffung der Vorschule gerichteten Bestrebungen nicht pädagogischer Natur sei[208]. So lange die höhere Schule ihre Vorschule hatte, gingen vorwiegend die Schüler, die die Unterstufen der Volksschule besucht hatten, in die höhere Schule über, erforderlicherweise mit Nachhilfeunterricht. Dadurch ließen sich möglicherweise die finanziell weniger leistungskräftigen Bevölkerungsschichten von der Erwerbung einer höheren Bildung abschrecken.

V. Die Gefährdung der Aufgaben der höheren Schule durch Überspannung der Bildungsprinzipien der Grundschule und Volksschule.

Gelegentlich ist die Meinung vertreten worden, alle höhere und allgemeine Bildung sollte auf der Grundlage des heimatlichen und vaterländischen, genau so wie die Volksschule aufgebaut werden. Man nimmt bloß das tägliche Leben als das Erziehungsziel an, ohne Rücksicht auf die Bedeutung und den Wert der sowohl für die Kultur wie auch für Wirtschaft gleich zu bewertenden wissenschaftlichen Bildung. Als radikaler Vorkämpfer der Einheitsschulbewegung bietet Johannes Tews in seinen Schriften ein Beispiel solcher Verkennung. Er bedauert, daß die Volksschule ohne Anschluß sei und der Volksschüler nach Vollendung der Volksschule keine weiterführende Schule besuchen könne. In seinem Entwurf für die Einheitsschule verlangt Johannes Tews also, daß die Mittelschule und Oberschule, nach dem Prinzip der Demokratisierung im ganzen Schulwesen, für alle Schüler nach der Vollendung des Besuches der Volksschule geöffnet werden soll und behauptet ferner, daß die Grundschule und Mittelschule, d. h. vom 1. bis zum 9. Schuljahre, in demselben Schulkörper und unter derselben Leitung zusammengefaßt werden könne[109]. Darin äußert sich eine Auffassung, wonach die höhere Schule keine besondere eigene Charakteristik hätte, und sie bloß als Fortsetzung und Ausdehnung der Volksschule angesehen werden könnte. Das von Johannes Tews entworfene einheitliche Schulwesen ist, trotzdem es manchmal äußerlich an Fichtes Forderung einer wahrhaft nationalen Erziehung anklingt, nicht durchführ-

[208] F. J. Schmidt: Das Problem der nationalen Einheitsschule, 1916, S. 15.

[209] J. Tews: Die deutsche Einheitsschule, 1920, S. 52/53.

bar. Der Vertreter der Einheitsschulbewegung betont bei seinen Forderungen sehr stark das bewußte und vertiefte völkische Leben, aber er vernachlässigt, daß zu dieser vertieften und bewußten Erfassung des völkischen Lebens diese Bewegung nur führen kann, wenn sie es auf der einen Seite zu gehobenen Wissenschaftsleistungen bringt, wenn sie dann wieder diese Wissenschaftsleistungen zusammenfaßt und hineinspannt in den Ring der völkischen Weltanschauung, wenn sie drittens das eigene völkische Leben klar unterscheiden lernt von dem Leben anderer Völker. So gehört im Gegensatz zur Volksschule wesensgemäß zur höheren Schule die mit fremdsprachliche und wissenschaftliche Ausbildung. Bis zu welcher fanatischen Einseitigkeit diese Verkennung der Sonderaufgabe der höheren Schule und der höheren Bildung führen kann, dafür finden sich bei Tews nur zu deutliche Belege[210].

VI. Versuch einer Verwirklichung.

Die Notwendigkeit, den Versuch einer Einheitsform der höheren Schule praktisch nach Fächern ins Auge zu fassen, erkennt man, wenn man die Entwürfe nachprüft, die das nicht getan haben: Von dem Gedanken der Sozialpädagogik, der Erziehung zur Gemeinschaft und durch Gemeinschaft kommt Paul Natorp zu dem Aufbau des seinem pädagogischen Gedanken entsprechenden Schulwesens. Nach ihm „dürften nicht von Anfang an nach Rang, Lehrplan und Berechtigungen verschiedene Schulen neben einander bestehen, sondern eine einzige Schulgattung müßte zunächst alle Kinder aufnehmen“[211]. Ferner sollte auch die höhere Schule nicht das Vorrecht der höheren, d. h. zahlungsfähigeren Klassen sein und somit also allen geöffnet werden. Unter dem Begriff der Einheit aber versteht Natorp gar keine Einheitlichkeit, deshalb tritt er auch für die differenzierende Einheitsschule ein, die die Sonderheiten der Befähigung berücksichtigt. Er unterscheidet zwei Richtungen, nach denen die Scheidung der Bildung erfolgen kann: die an Sprachbildung, besonders die klassischen Sprachen, sich eng anschließende geisteswissenschaftliche Bildung und die fachwissenschaftliche Bildung (realistische Bildung)[212]. Obwohl noch ausdrücklicher als Natorp Johannes Tews die Einheitsschulfrage behandelt, hat er doch anerkannt, daß die

---

[210] J. Tews: Ein Volk, eine Schule, 1919, S. 126 f., 133.
[211] P. Natorp: Sozialpädagogik, 1925, S. 234.
[212] Vgl. P. Natorp: Sozialpädagogik, 1925, S. 236/37.

pädagogisch-psychologische Differenzierung eine Grundvoraussetzung der Forderung der allgemeinen öffentlichen Schule ist. Er will ebensowenig wie Paul Natorp u. a. die Gleichheitsschule, lehnt jede Einförmigkeit ab und erstrebt Vielheit und Mannigfaltigkeit. „Die Einheitsschule will nicht eine Schulbank, ein Schulbuch, ein Schulziel für alle, sondern eine in sich verbundene Vielheit von Schulen."[213] Wie das aber durchgeführt werden soll, darüber fehlen bei diesen Denkern nähere Angaben, oder diese sind von solcher Art, daß Schematisierungen dabei unvermeidlich sind. Eine wirklich brauchbare Durchführung der Aufgabe beginnt erst da, wo man den eigentlich brennenden und schwierigen Fragen, wie die Dauer und Eigenart des fremdsprachlichen Unterrichts, mutig und aufrichtig ins Auge sieht.

VII. Ein neuer Entwurf.

Der Entwurf einer Einheitsform der höheren Schule verlangt hauptsächlich zweierlei: er muß erstens eine Möglichkeit bieten, die Schroffheit beim Übergang zwischen den verschiedenartigen höheren Schulen zu vermeiden; es muß ferner die Eigenart der höheren Schule streng berücksichtigt werden, und dafür muß also ein wirklicher zu mannigfaltiger Ausgestaltung fähiger Hauptstock der Bildung geschaffen werden. Ein gemeinsamer Grundstock der höheren Schule kann nun aus folgenden wissenschaftlichen Hauptfächern und Nebenfächern konstruiert werden. Die ersteren sollen Deutsch, Latein (grundständig), Englisch oder Französisch (von Quarta an) und Mathematik; die letzteren Religion, Geschichte, Naturwissenschaften, Erdkunde, Philosophie, ferner Leibeserziehung und Kunstübung umfassen. „Je nach Neigung und Fähigkeit und nach dem Berufe, dem der einzelne zustrebt, läßt sich dieser Hauptstamm nach verschiedenen Richtungen hin erweitern."[214] Also haben wir für die ganzen höheren Anstalten auf dieser Grundlage verschiedene besondere Hauptzüge zu gestalten. Diese sind: erstens, der gymnasiale Hauptzug mit Hinzufügung des Griechischen vom vierten Jahre ab; dann der realgymnasiale Hauptzug mit Hinzufügung des Englischen oder Französischen; dritten, der realistische Hauptzug mit Verstärkung des Mathematischen und Naturwissenschaftlichen; und endlich der nationalpolitische Hauptzug mit Verstärkung des nationalpolitischen Inhaltes, so wie in der deutschen Oberschule, nur in beton-

[213] J. Tews: Die deutsche Einheitsschule, 1920, S. 45.
[214] O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 333.

terer Form. „Es ist für solche Schüler, die mehr zu einer praktischen Ausbildung neigen, möglich, nur jenen Hauptstamm der Bildung innezuhalten, ohne daß sie dadurch unwiederbringlich ihre Zukunft aufgeben. Denn es bleibt in jedem Falle verhältnismäßig leicht, nach einer bestimmten Richtung hin nötigenfalls das Versäumte aufzuholen."[215] „Das Berechtigungswesen ist dann unschwer so zu ordnen, daß die einzelnen Zweige der Hochschule ebenso wie die einzelnen Berufszweige festsetzen, nach welcher Richtung hin sie den allgemeinen Lehrgang ergänzt haben wollen und nun demgemäß scharfe Anforderungen stellen und eine scharfe Auslese treffen können, wobei es sich teils um bestimmte Schularten handeln wird, die als genügende Vorbereitung gelten — z. B. Gymnasium für Theologen und Philologen, Realgymnasium für Juristen, Oberrealschule für technische Berufe — teils um Sonderprüfungen, bei denen es sich um Nachweis einer ganz besonderen Fähigkeit handelt — z. B. für künstlerische Berufe, Forst- und Bergbauhochschule."[216]

Zu fragen ist noch, ob das Prinzip, nach dem alle höheren Schulen in der Sexta mit Latein anfangen, pädagogisch-psychologisch berechtigt, ob der Lateinunterricht für die Sextaner nicht zu schwer ist. Man behauptet manchmal, daß in Sexta freilich mit einer Fremdsprache begonnen werden soll, aber es solle nicht das Latein, sondern die modernen Sprachen sein, weil die modernen Sprachen für die Sextaner leichter und passender als die alten seien. Aber „um wirklich geistig-bildungsmäßig beherrscht zu werden, erfordern die neueren Fremdsprachen ein womöglich noch differenzierteres Nachfühlungs- und Einfühlungsvermögen als das in seinem Aufbau viel durchsichtigere Latein, — eben dies aber, die Sicherheit des logischen Fortschreitens, die bestimmte Unterscheidung von Nichtkönnen und Können macht das Latein viel kindesgemäßer und bedeutet einen Vorzug."[217] Dann kommt noch eine Frage, ob der Lateinunterricht für die verschiedenen auf dem Hauptstock der höheren Schule aufgebauten besonderen Hauptzüge in gleicher Weise passen. Als geeignete Lösung einer solchen Frage müssen wir die Meinung von O. Wichmann mit der nötigen Würdigung ansehen. „Wie glücklich es ist, wenn bis Quarta die Gymnasiasten und Realgymnasiasten so zusammengeführt werden, konnte der Verfasser an einer vereinigten Anstalt erleben. Mit dem Latein, was so gewonnen war, konnten

215 O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 333.
216 O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 333/334.
217 O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 331.

auch auf der realgymnasialen Seite fernerhin recht tüchtige Leistungen erzielt werden. Auch für die deutsche Oberschule verlangten gerade diejenigen, die sie als einen wirklich eigenartigen Bildungsgang und nicht nur als ein erleichtertes Realgymnasium wollten, das Latein."[218]

Aus diesen beiden oben erwähnten Gründen darf ohne Zweifel der Grundsatz, Latein von Sexta ab in allen höheren Knabenschulen grundständig einzuführen, befolgt werden.

VIII. Das höhere Schulwesen für Mädchen und das Aufbauschulwesen.

Neben dem bisher behandelten höheren Schulwesen Deutschlands stehen noch das höhere Schulwesen für Mädchen und die besondere Form der höheren Schule, d. h. das Aufbauschulwesen. Wir müssen deshalb noch deren Beziehungen zu der Einheitsform erörtern. Das höhere Mädchenschulwesen in Deutschland hat erst eine verhältnismäßig kurze Geschichte hinter sich. Das Jahr 1908 wurde das eigentliche Geburtsjahr der „höheren" Lehranstalten für die weibliche Jugend; denn was vorher sich „höhere" Mädchen- oder Töchterschule genannt hatte, das verdiente diesen Namen allenfalls im Vergleich zur Volksschule, nicht aber den Knabenanstalten gegenüber, bei denen der Begriff der höheren, d. h. wissenschaftlichen Bildung durch eine jahrhundertelange Überlieferung gefestigt war. Trotzdem mit den Studienanstalten gymnasialer, realgymnasialer und oberrealer Richtung die hochschulberechtigten Vollanstalten für Mädchen eingerichtet worden sind und nach Lehrverfassung und Lehrzielen den Knabenanstalten durchaus ebenbürtig sein sollten, hat man sie doch nicht von unten heraufgeführt, sondern vom Lyzeum abgegabelt. Nach dem Weltkriege läßt die Schulreform von 1924/25 durch die Einführung der vierjährigen Grundschulpflicht Knaben- und Mädchenschulen zum ersten Male in vollkommen gleicher Front marschieren. Doch durch die Schulreform von 1938 bleibt auch die auf der vierjährigen Grundschule sich aufbauende grundständige Oberschule für Mädchen nach der vom Reichserziehungsministerium im Jahre 1938 herausgegebenen Neuordnung des höheren Schulwesens bestehen, obwohl dabei das Prinzip, daß für Jungen und Mädchen grundsätzlich getrennte Schulen einzurichten sind, durchgeführt ist.

[218] O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 332.

Nun tritt noch die Frage auf, ob der Grundsatz, daß alle höheren Schulen in der Sexta mit Latein anfangen, auch für die höheren Mädchenschulen berechtigt ist. Psychologisch bestehen sehr merkliche Unterschiede in der geistigen Veranlagung der beiden Geschlechter. „Die dem Knaben natürliche Art, im nüchtern Wissenschaftlichen, Abstrakt-Sinnhaften, in Grammatik, Mathematik, Logik zu verweilen, ist beim Mädchen seltener, sie kann entfernt nicht so den Lebenskern ausmachen, bleibt, selbst im Falle guter Leistungen, im Leben des Mädchens etwas Künstliches."[219] Aus diesem psychologisch-pädagogischen Grunde soll man dem weiblichen Geschlecht einen Hauptlehrgang mit grundständigem Latein nicht zumuten, sondern nur die Mädchen, die für einen höheren Beruf bestimmt sind, herausnehmen und ihren Bildungsgang dem männlichen angleichen. So lautet der Entwurf von O. Wichmann: „Der allgemeine Grundstock, der an den höheren Mädchenschulen von Sexta bis Oberprima durchgeführt wird, besteht in Deutsch, Französisch, Mathematik, als Nebenfächer Religion, Geschichte, Naturwissenschaft, Erdkunde, von Quarta ab Englisch. Von Untertertia an kann dann für Mädchen, die einem Studium zustreben, diejenige Erweiterung des Unterrichtes eintreten, die dem gymnasialen, realgymnasialen und oberrealschulmäßigen Lehrgang entspricht; also in jedem Falle Latein."[220] In der Neuordnung des höheren Schulwesens von 1938 wird bestimmt, daß bei der dem hauswirtschaftlichen Zweige nebenhergehenden sprachlichen Form der Oberstufe in der Oberschule für Mädchen das Latein nur vom 6. Schuljahre ab gelehrt wird[221]. Nur scheint ein dreijähriger Lehrgang mit vier bzw. drei Wochenstunden im Latein für diejenigen nicht genug zu sein, die dem akademischen Studium oder den geistig führenden Berufen zustreben. Aber glücklicherweise kann mit Genehmigung des Reichserziehungsministers ein Mädchen die Oberschule für Jungen und ebensowohl das Gymnasium unter besonderer Berücksichtigung der Erfordernisse weiblicher Erziehung besuchen[222].

Zwischen der höheren Schule und der Volksschule blieb trotz der Einführung der vierjährigen Grundschulpflicht nach dem Kriege doch noch eine große Kluft. Die Schüler der Volksschule, die diese

219 O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 334.

220 O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935, S. 335.

221 Vgl. Erziehung und Unterricht der höheren Schule, amtliche Ausgabe des Reichserziehungsministeriums, 1938, S. 25.

222 Erziehung und Unterricht des höheren Schulwesens, amtliche Ausgabe des Reichserziehungsministeriums, 1938, S. 2.

länger als vier Jahre besucht hatten, fanden keine gangbare Überbrückung zur höheren Schule. Um einen solchen Übelstand zu beseitigen, wurde mit der Schaffung der deutschen Oberschule die Aufbauschule, eine besondere Form der höheren Schule, im Jahre 1922 in Preußen geschaffen. Es handelt sich hierbei um die Ausgestaltung einer höheren Bildung, wie sie für befähigte Schüler der Volksschule und für das Leben wünschenswert ist, damit die Volksschule mit ihrem Abschluß nicht als Bildungssperre wirkt. Die Aufbauschule aber wird leicht verkannt, wenn man deren entscheidenden Sinn in den Berechtigungen nach Art des übrigen höheren Schulwesens sieht. Ihrem Wesen nach unterscheidet sie sich von den übrigen vollständigen höheren Lehranstalten. Wir können uns davon überzeugen, wenn wir bedenken, daß dem Lehrinhalt nach die Aufbauschule gemäß den amtlichen Bestimmungen humanistisches Gymnasium, Oberrealschule oder deutsche Oberschule sein kann; tatsächlich aber tritt sie als humanistisches Gymnasium nicht in Erscheinung und am meisten ist sie in der Form der Oberrealschule und der deutschen Oberschule verbreitet[223]. Nach der Neuordnung des höheren Schulwesens von 1938 ist die Oberstufe der Aufbauschule auch nicht wie die Oberstufe der grundständigen Form der Oberschule in einen sprachlichen und einen naturwissenschaftlich-mathematischen Zweig gegabelt[224]. Wenn wir einen eingehenden Vergleich zwischen der deutschen Aufbauschule und der englischen Zentralschule (Central School) machen, können wir die Charakteristik der Aufbauschule noch klarer und bestimmter begreifen. In England hatten sich damals wie in Deutschland die Volksschule (in England Elementarschule genannt) und die höhere Schule nebeneinander, also ohne rechte Verbindung miteinander, entwickelt. Seit 1911 kam es zuerst in London und dann in anderen größeren Städten zur Errichtung von sog. Zentralschulen, und zwar bei der Elementarschule. Diese Zentralschule schließt sich mit ihrem vier- bzw. sechsjährigen Lehrgang an das sechste Schuljahr der Elementarschule an. „Die Zentralschulen sind in der Regel für begabtere Schüler der Elementarschule bestimmt, deren Auslese auf Grund einer Prüfung (oft mit einer psychologischen Testprüfung kombiniert) vorgenommen wird[225]."

[223] Vgl. E. Löffler: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, 1931, S. 58.

[224] Vgl. Erziehung und Unterricht in der höheren Schule, amtliche Ausgabe des Reichserziehungsministeriums, 1938, S. 23.

[225] H. Nohl und L. Pallat: Handbuch der Pädagogik, Band IV, 1932, S. 486.

„Doch bieten sie tatsächlich ihren Schülern einen höheren Unterricht, der sich von dem der höheren Schule nur durch seine mehr praktische Richtung unterscheidet. Wenn auch die Aufgabe der Schule eine allgemein-bildende bleibt."[226] Trotzdem der Begriff der höheren Schule in England heute die Zentralschule sowohl wie die alten „grammar schools" (eine wesentliche Form der höheren Schule) umfaßt, behielt die Zentralschule doch ihre Besonderheit. Die deutsche Aufbauschule ist demnach der englischen Zentralschule sehr ähnlich! Der Lehrplan und das Lehrverfahren der Aufbauschule also muß ihrer besonderen Eigenart entsprechen, d. h. es muß sich um eine erhöhte Form der Berufsschule handeln, in der das Allgemein-Bildende für die Lebensaufgaben besonders herausgehoben und zu einem eigenen Bildungsbereich gesteigert ist. Nun ist die Frage, ob es sich für diesen Zweck empfiehlt, Lateinisch von Anfang an so in den Vordergrund zu stellen, daß dabei eine Gleichleistung mit der früher beginnenden Einheitsform der höheren Schule erreicht wird. Wo man den wesentlichen Zweck in der Erreichung der Berechtigungen erblickt, ist eine Anpassung in solchem Sinne, mit grundständigem Latein, zu fordern. Glaubt man der Aufbauschule ihr Ziel vorwiegend nach den praktischen Lebensbelangen begabter Volksschüler bestimmen zu sollen, die lediglich noch der in Handel, Industrie und anderen Berufen erforderlichen Bildungsmitteln benötigen, so muß die Einrichtung so getroffen werden, daß zu dem Grundstock der zur Versetzung berechtigenden Hauptfächer neben Mathematik und Deutsch eine neuere Fremdsprache tritt, nach zwei Jahren dann mehr als Nebenfach eine zweite neuere Fremdsprache. Die Erreichung der Berechtigungen, vor allem zum Universitätsstudium, hätte in diesem Falle, wie bei dem höheren Mädchenschulwesen, so zu geschehen, daß den hervorragenden Begabungen von einer bestimmten Stufe ab die Möglichkeit geboten wird, in gesteigerter Anspannung, namentlich für Latein, den in dieser Beziehung zu stellenden Ansprüchen zu genügen. Der Grundsatz der für diesen Fall zu fordernden besonderen Prüfungen vermag hier weitgehend, auch für einzelne, noch diese Übergangsmöglichkeit zu gewähren.

---

226 H. Nohl und L. Pallat: Handbuch der Pädagogik, Band IV, 1932, S. 486.

C. Vergleich der höheren Schule Deutschlands mit der Chinas.

Wenn in Hinsicht auf die anzustrebende Einheitsform der höheren Schule ein Vergleich Deutschlands mit China angestellt werden soll, so hat das seine Schwierigkeit darin, daß in beiden Ländern die Entwicklung noch stark im Flusse ist. Ein nicht gering einzuschätzender Vorteil der deutschen Entwicklung wird sich darin ergeben, daß bei aller Vereinheitlichung man in Deutschland immerhin bestrebt ist, den Bildungssinn der verschiedenen höheren Schularten zu bewahren, wodurch eine Stetigkeit und Selbständigkeit des höheren Schulwesens sowohl gegenüber der Elementarschule wie gegenüber der Universität erhalten bleibt, während diese in dem radikalschematisierenden Vorgehen Chinas fehlt. Wie es zu dieser radikalen Reform — vorwiegend nach amerikanischem Muster — im einst so konservativen China gekommen ist, ist zunächst geschichtlich zu verfolgen.

I. Die allgemeine Lage des chinesischen Bildungswesens vor 1901.

Seit dem Jahre 1901 haben wir in China ein neues Bildungswesen, das umstürzend neue Wege einschlägt. Der Wind weht so scharf, daß gegen alle Überlieferungen des chinesischen Bildungswesens in Gedanken und Praxis verstoßen wird; die Entwicklung des chinesischen Bildungswesens im neuen Jahrhundert, also in weniger als 40 Jahren, durchläuft Wandlungen, wie sie in der vorherigen mehr als tausendjährigen Geschichte nicht eingetreten waren. Parallel geht das mit den übrigen grundstürzenden Veränderungen im Leben des chinesischen Volkes. Vor Beginn des 19. Jahrhunderts war China die bestimmende Autorität in Politik, Kultur, und hatte auch den militärischen Vorrang im Fernen Osten. Es ist auf seine eigene Kultur sehr stolz und ist sich seines Wertes bewußt. Die herumliegenden Länder sind von der chinesischen Kultur wenig oder viel beeinflußt worden. In solcher Lage ist zweifellos die chine-

sische Kultur infolge des Fehlens von Kampf und Vorwärtsbestrebungen erstarrt. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts traten infolge des sich ausbreitenden Seeverkehrs unter schwerem Drang zahlreiche Berührungen mit den westlichen Ländern ein. Dabei treffen China sowohl in diplomatischer wie in kriegerischer Auseinandersetzung vorher nie erlebte Demütigungen, es verliert seinen geschichtlich erblichen Stolz und seine Ehre. Durch das Protokoll von 1901 wird China noch weiter unter die Ketten und Bande der Fremdmächte gebeugt. So wahr man eine Erinnerung an die alte Volksehre bewahrt, mußte man eifrig bestrebt sein, sie durch eigentümliche Widerstands- und Wiederaufstiegskräfte neu herzustellen. Um diese Ehre des Staates wieder siegreich herzustellen und eigentümliche Volkskraft wirksam zu pflegen, wurde eine neue Erziehung zweifellos nötig, eine Erziehung, die auf das Prinzip des Selbstbewußtseins, der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit gegründet ist. Das Jahr 1901 ist deshalb der Wendepunkt der Entwicklung der chinesischen Erziehung; das alte Wesen ist mit diesem Zeitpunkt zugrunde gegangen, und man sucht ein ganz neues System für die Erfüllung dieser Forderung in der schweren Zeit. In zwei Epochen, vor und nach diesem Zeitpunkt, muß man die Geschichte des chinesischen Bildungswesens ins Auge fassen.

Die allgemeine Lage des alten chinesischen Bildungswesens möchte ich zunächst mit ein paar Sätzen aus der „Rekordschrift über das Schulwesen" (viele Gelehrte halten diese, in chinesisch „Hsü-Chi", für die Rekordschrift der Lehre des Konfuzius, von seinen Schülern abgefaßt)[227] kennzeichnen. Am Anfang erklärt die alte chinesische Schrift: Die Schaffung einer staatlichen Verfassung und die Verbesserung der Verwaltung kann ohne angemessene und kräftige Träger oder Führer kaum durchgeführt werden und muß stets als ein schöner Entwurf bestehen bleiben. Aber auch die Hebung fähiger und tüchtiger Männer als Träger oder Führer für die Durchführung der Verfassung und Verwaltung, hat keine durchgreifende Wirkung für den Staat, wenn das Volk im ganzen in ungebildeter Lage verharrt. Deshalb kann nur durch die Erziehung, indem im ganzen Volke tüchtige Persönlichkeiten mit Gemeinschaftsgesinnung ausgebildet werden, das höchste Ideal des Staates erreicht werden!

In solchem Sinne hat man, wie oben erwähnt, rund zweitausend Jahre v. Chr. in China die Erziehungstätigkeit als ein Bestandteil der Politik angesehen. In der Zeit der „Fünf Kaiser" (ungefähr

---

227 Vgl. Wang, Hsou-Nan: Kommentar zu „Hsü-Chi".

2357—1134 v. Chr.) hat die Zentralregierung die Schule in der Hauptstadt und in der Provinzial-Hauptstadt eingerichtet. Wegen Mangel an geschichtlichen Dokumenten weiß man heute sehr wenig über die ganze Organisation und den Unterrichtsbetrieb dieser damaligen Schulen. Sie sind nicht nur als eine Lehranstalt für die Jungen, sondern als Stätte für außerdienstliche hohe Beamte und Gelehrte zu betrachten, die einerseits als Lehrer der kommenden Geschlechter und andererseits als Ratgeber der Regierung wirkten. Das ist die eigentümliche Charakteristik der alten chinesischen Schule, die erzieherische und politische Aufgabe war damals noch nicht getrennt.

Bis zur Chou-Dynastie (1134—247 v. Chr.) war der Staatsbau mit Straffheit nach dem Entwurf Chou-Kungs organisiert, der der junge Bruder des ersten Kaisers der Chou-Dynastie und der große Rechtsphilosoph in der Kulturgeschichte Chinas ist. So findet sich auch eine schematische Organisation des Bildungswesens. Das Unterrichtswesen ist damals in zwei Abteilungen, in die Volksbildung und die Gelehrtenbildung, eingeteilt worden. Diese beiden Abteilungen, die nicht nebeneinander oder in zwei parallelen Linien laufen, sondern in einer ordnungsmäßigen Folge stehen, sind vermittelst einer Übergangsmöglichkeit als ein organisches System eingerichtet. Die Elementarschule, die im Chinesischen in viele verschiedenartig benannte Anstalten zerfällt, teilt sich als der Träger der Volksbildung in zwei Stufen: die erste wird mit drei Jahren Lehrgang im Dorf eingerichtet; die zweite mit fünf Jahren Lehrgang in der Stadt oder der provinzialen Hauptstadt. Wenn das Kind volle acht Jahre alt ist, wobei auch die Möglichkeit einer Verschiebung von zwei Jahren besteht, soll es in die Unterstufe der Elementarschule aufgenommen werden und dort Rechnen, Lesen, Schreiben, Geschichte usw. als Hauptgegenstände lernen. Während dieser Schulfrist sind die Kinder nur einen Teil der Zeit in der Schule, die Ausübung der Farmarbeit und Erntehilfe wird der Schulaufgabe gleich gewertet. Während dieser Zeit arbeitet die Familie zusammen mit der Schule an der Erziehung der Jugend. Daher besteht die Notwendigkeit, daß die Jugend auch weiter die Oberstufe der Elementarschule besucht. Der eigentliche Schulbetrieb ist dabei vermehrt, z. B. wird jetzt das Bogenschießen besonders betont.

Haben die Kinder ihren Lehrgang in der Oberstufe der Elementarschule beendet, so kommt eine Gabelung auf, durch die einerseits die Volksbildung vervollständigt wird, andererseits die Gelehrtenbildung beginnt. Die Schule für Gelehrtenbildung, damals die

„Staatliche Schule" benannt, umfaßt zwei Abteilungen mit verschiedener Bezeichnung. Die Auslese der Schüler von der Elementarschule für die „Staatliche Schule" erfolgt nicht nach dem gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Stand seines Vaters, sondern nach dem Charakter, der Anlage und Fähigkeit des Schülers. So gehört zu dieser Schülerauslese eine Prüfung zum Zwecke der Immatrikulation, dazu wird das Gutachten des Bürgermeisters des Bezirks, in dem der Schüler wohnt, auch nachdrücklich berücksichtigt. Der Bürgermeister hat die Eignung für diese Beurteilung, teilweise als Beamter für öffentliche Angelegenheiten und teilweise auch als Erzieher der mit ihm demselben Ort bewohnenden Jugend. So hat er durch die stetige Berührung mit der Jugend ein sehr deutliches Bild ihrer Handlungen und ihres Charakters vor Augen. Oft dürfen ohne die Empfehlung des Bürgermeisters die Schüler der Elementarschule sich für die Aufnahmeprüfung der „Staatlichen Schule" gar nicht melden, und haben dann natürlich gar keine Gelegenheit, an dieser Schule Student zu werden. Hat er Gelegenheit, die „Staatliche Schule" zu besuchen, so wird er sich unter den sogenannten vier Volksschichten an erster Stelle befinden — diese vier Volksschichten in China sind: 1. Gelehrte, 2. Bauern, 3. Handwerker und 4. Kaufleute. Die Gelehrten studieren in enger Kameradschaft mit den jungen Prinzen und dem Adel zusammen. Die Studienzeit in der „Staatlichen Schule" ist nicht ganz fest bestimmt; aber gewöhnlich dauert sie ungefähr neun Jahre. Der innere Unterrichtsbetrieb der „Staatlichen Schule" wird allgemein in drei Gruppen eingeteilt: 1. Die Lehrgegenstände, durch die eine gesunde Persönlichkeit mit geschichtlichem und natürlichem Wissen gepflegt wird; 2. die Kunst, wodurch eine fortgeschrittene Gemeinschaft eine politische und erzieherische Autorität wahrt; 3. eine tiefere Forschung, in der gelehrt wird, wie man die vorigen beiden Bestrebungen zum „höchsten Gut" zu führen vermag. Die letzte der drei Gruppen ist das Ziel der beiden ersten. Nach der Meinung des Konfuzius soll das „Lernen" und „Denken" als der Mittelpunkt der Studienmethode der Gelehrten angesehen werden. Seine Formulierung, daß Lernen ohne Denken systemlos, Denken ohne Lernen ärmlich sei, verdient mit dem bekannten Kantschen: „Begriffe ohne Anschauungen seien leer Anschauungen ohne Begriffe blind, verglichen zu werden. Zudem soll die „Staatliche Schule" auch den charaktervollen Willen und die feste Weltanschauung der Schüler mit großer Sorgfalt pflegen. Wenn der Schüler der „Staatlichen Schule" die Abschlußprüfung bestanden hat, kann er entweder noch weiter durch Forschungsarbeiten als Ge-

lehrter der Kultur dienen oder als Beamter in den Landesdienst eintreten.

Zwischen der Elementar- und „Staatlichen Schule" bestehen Verschiedenheiten in folgenden Punkten: 1. Die Elementarschule besitzt meistens kein eigentliches Gebäude als Unterrichtsraum; manchmal ist sie im Rathause oder in einem anderen öffentlichen Gebäude untergebracht, weil der Unterricht nicht ganzjährig ist, d. h. nur im Winter und Frühling, wenn die landwirtschaftliche Arbeit nicht mehr alle Kräfte erfordert, besuchen die Jungen die Elementarschule. Aus diesem Grunde besteht nicht die Notwendigkeit für ein besonderes Schulgebäude. Dagegen muß die „Staatliche Schule" nicht nur einen bestimmten Unterrichtsraum, sondern auch ein Schulheim besitzen, wo Lehrer und Schüler ihre Wohnungen haben und ihre Verpflegung bekommen. 2. Die Elementarschule dient dem ganzen Volke; man kann sie mit Recht als erste Form der Schulpflicht in der älteren Zeit Chinas bezeichnen. Alle Jungen auf dem Lande müssen, sobald die Erntezeit vorbei ist, sofort die Schule in ihrem eigenen Bezirk, auf dem Dorfe oder in der Kleinstadt, besuchen. Die „Staatliche Schule" nimmt im Gegensatz zu der Elementarschule nur die Hochbegabten auf und erhebt ihre Schüler in den ersten Stand der Gesellschaft. 3. Bei der Elementarschule ist es einer Sippe oder Gemeinde erlaubt, der Schulträger zu sein. Diese Schulen sind teilweise privat, teilweise öffentlich eingerichtet. Die „Staatliche Schule" wird nur vom Staat unterhalten. Niemals wird einer Sippe oder einem privaten Verband gestattet, Träger der „Staatlichen Schule" zu sein.

An dem in der Chou-Dynastie geformten Bildungswesen wird durch die Chean- (246—207 v. Chr.), Han- (206 v. Chr. bis 219 n. Chr.), Tang- (618—905), Sung- (960—1276) bis Ching- (1644 bis 1911) Dynastie nichts Wesentliches geändert. Aber durch die Entstehung des staatlichen Prüfungswesens und des akademischen Institutswesens erleidet das öffentliche Bildungswesen sehr starke Beeinträchtigungen. Nach der Tang-Dynastie besteht infolge des langjährigen Bürgerkrieges die Elementar- wie „Staatliche Schule" nur noch dem Namen nach; sie verliert ihren eigentümlichen Charakter und ihre Funktionen. Die Regierung sieht die Durchführung der in drei bzw. vier Grade eingeteilten Staatsprüfungen als ihre einzige Aufgabe für Erziehung an und besorgt die Verwaltung des Schulwesens nur mit Nachlässigkeit. Wenn man die Prüfungsgegenstände selbständig oder durch Privatunterricht gelernt hat, so genügt das, um sich zur Staatsprüfung zu melden. Die öffentliche Schule zu besuchen, ist für diejenigen, die die Prüfung machen wollen, gar nicht

mehr notwendig. So tritt der Verfall des öffentlichen Schulwesens ein.

Das akademische Institutswesen (chin. Schu-Yuan bedeutet „Hof mit Sammlung der Bücher") stammt vom Ende der Tang-Dynastie, als durch den Krieg und durch politische Unruhen viele öffentliche Schulen vernichtet oder geschlossen wurden. Noch vor der Sung-Dynastie entsteht an Stelle der öffentlichen Schule das akademische Institut und entwickelt sich noch universaler als zuvor. Die Erhaltung dieser Institute wurde durch staatliche oder auch private Stiftungen ermöglicht. Sie bestreiten die Erziehungsaufgabe parallel mit der öffentlichen Schule. In der Ching-Dynastie haben die meisten der großen akademischen Institute den Rektor der öffentlichen Schule zugleich als ihren Leiter; so werden die beiden parallel vorgehenden Anstalten allmählich und gewöhnlich miteinander verbunden. Der freie Geist akademischer Forschung geht dadurch allerdings verloren.

Zur Aufgabe der akademischen Institute gehörten: die Sammlung der Bücher in der Art einer Bibliothek, ferner, die Veranstaltung von Reihen von Vorlesungen vom Leiter oder bisweilen auch von berühmten Philosophen oder Klassikern und schließlich die Verehrung des Konfuzius und seiner Nachfolger[228]. Der Unterrichtsbetrieb der akademischen Institute ist unbestimmt nach dem philosophischen oder weltanschaulichen System, dem der Leiter selbst angehört. Die Hauptaufgabe der Schüler ist, seinem Interesse oder Bedürfnis entsprechend (wie z. B. Vorbereitung für die Staatsprüfung), in der Bibliothek der akademischen Institute selbst zu studieren. Dieses Institut, nicht im Sinne der modernen Schule, sondern vielmehr im Sinne einer Bibliothek, hat darum keine strenge Verfassung, d. h. keinen bestimmten Lehrplan, kein Klassensystem und keine feste Studienfrist. Um armen begabten Jugendlichen eine Gelegenheit zu höherer Ausbildung zu gewähren, übernimmt ferner das Institut bisweilen nicht nur die Verpflegung, sondern auch die Bekleidung der Teilnehmer. Dadurch wird die Erziehungsmöglichkeit für die Jugend aller Stände, für Vornehme oder Niedrige ganz gleich.

Durch die akademische Institutsbewegung, besonders in der Sung-Dynastie (960—1276), die man im Vergleich zum Altertum der Chou-Dynastie (1134—247 v. Chr.), als chinesische Renaissance bezeichnet hat, ist eine neue chinesische Philosophie entstanden, die durch den Kontakt der Lebensphilosophie des Konfuzius mit der

[228] Vgl. Schen, Lon-Si: Geschichte der akademischen Institute.

Erkenntnistheorie der Buddhisten auf Grund der Erörterungen und Debatten zwischen den berühmten Institutsleitern allmählich schematisch geschaffen wurde. Das ist das größte Verdienst der Institutsbewegung für die chinesische Kultur, das über die bloßen Bildungsbelange hinausragt.

Am Anfang des neuen Jahrhunderts tritt in der chinesischen Kulturgeschichte ein Wandel ein. Das in der Chou-Dynastie geschaffene öffentliche Schulwesen, das staatliche Prüfungswesen und ebenso das akademische Institutswesen sind durch den Sturm des fremden Einflusses zugrundegegangen. Es bricht eine neue Epoche für das Bildungswesen an.

II. Das chinesische Bildungswesen von 1901 bis 1912.

Die zweimalige Niederlage der Kriege von 1842, des sogenannten Opiumkrieges, bei dem die Engländer mit der Waffe die Einführung des Opiums nach China erzwangen, und von 1860, in dem China gegen das englisch-französische Bündnis unterliegt, läßt für China eine Zeit schwerer Bedrängnis hereinbrechen. Die Frage nach der Wiederherstellung der Nation drängt sich unter der Wucht dieser Schläge auf. Da gegen die moderne Waffe nur dieselbe Art der Gegenwehr erfolgreich sein kann, so erscheint es der damaligen chinesischen Regierung notwendig, die Verbesserung der Streitkräfte Chinas nach dem Muster der westlichen Nationen vorzunehmen. Aber gleichzeitig glauben die Chinesen auch, daß die eigene chinesische Kultur und die Philosophie ihre hochwertige Bedeutung, besonders für politische Organisation und Kulturpolitik, habe und immer behalten solle. So beschränkt sich die Schulreform zu Anfang auf das Gebiet des Militärs und der Technik. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden neben dem staatlichen Prüfungsbildungswesen in den großen Hafenstädten, wie Schanghai, Fuchou, Tientsin usw., Schulen für Krieg, Marine und Heer, sowie Technische Schulen eröffnet. Dazu entsteht auch eine Schule für fremdsprachlichen Unterricht, deren Hauptziel die Vorbereitung der jungen Diplomaten ist.

So bleibt zwischen dem alten und dem modernen chinesischen Bildungswesen eine Übergangszeit, nämlich die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, in der die Reform des Bildungswesens nur in der Vorbereitung des Militärs und der Diplomatie ersteht. Trotzdem aber die damalige chinesische Kaiserliche Regierung sich eifrigst für

die Erneuerung der Wehrmacht bemüht hatte, erlitt China weitere nationale Demütigungen durch den Krieg mit Japan von 1894 und dem Vertrag von 1901, den das Ausland der Kaiserlichen Regierung der Chin-Dynastie wegen des Boxeraufstandes aufgezwungen hatte. Als Wirkung der sogenannten ungleichen Verträge wirkt beschämend und aufreizend zugleich das Recht der „Exterritorialität". China verliert in solcher Weise nicht nur die Ehre seiner großen Vergangenheit, nicht nur seine führende Stellung im Fernen Osten, sondern zum Teil auch seine politische Unabhängigkeit. Zweifellos war das ungefähr 40jährige Bestreben einer Reform des Bildungswesens umsonst gewesen!

Der Kaiserlich-Chinesischen Regierung war fühlbar geworden, daß die teilweise und planlose Reform des Bildungswesens gar keine nutzbringende Wirkung auf das Schicksal der Nation gehabt hatte. So entschloß sie sich in demselben Jahre, in dem das Protokoll des Boxeraufstandes unterzeichnet werden mußte, einen systematischen Entwurf zu veröffentlichen. Die Neuordnung der Schulreform von 1901 ist die Geburtsurkunde des modernen Bildungswesens Chinas. Dadurch werden gleichzeitig fast alle akademischen Institute in eine moderne Schulform verwandelt. Um den Widerstand gegen die Durchführung der Schulreform zu beseitigen, hob die Kaiserlich-Chinesische Regierung im Jahre 1905 auch das alte Staatsprüfungswesen auf. Die uralte Weise des Bildungswesens überhaupt wird so abgebrochen. Das nächste Ziel der Schulreform ist nicht nur wie zuvor die Ausrüstung der Wehrmacht und die Vorbereitung der Diplomatie, sondern auch die wirtschaftlich-politische Modernisierung, um den Weltmächten gleich zu sein und den Druck der ungleichen Verträge und Konzessionen abwerfen zu können. Nach dem von der Kaiserlichen Regierung herausgegebenen Schulgesetz von 1902, besteht das Ziel der neu eingerichteten Schule in dem Vierfachen: Kaisertreue, Verehrung des Konfuzius, Kriegstüchtigkeit und realistische Bildung. Der dreifache Aufbau des neuen Schulwesens gemäß dem Schulgesetz von 1902 teilt sich in: Zehnjährige Elementar-, vierjährige Mittel- und sechsjährige Hochschule. Der Lehrstoff wird erweitert; außer chinesischer Literatur und der alten Klassik werden die geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Fächer in den Lehrplan aufgenommen, dazu werden in Mittel- und Hochschulen auch die Fremdsprachen als Lehrgegenstand angesehen. Bei der späteren Verbesserung des Schulwesens im Jahre 1903[229],

[229] Jahrbuch des Bildungswesens in China, herausgegeben vom Erziehungsministerium, 1934, Bd. II, S. 4.

durch den Vorschlag des neuen Erziehungsministers Chang Chi-Dung und anderer, wird wenig verändert und die Lehrzeit der Mittelschule von vier auf fünf, also um ein Jahr vermehrt.

III. Die Schulreform von 1912.

Nur 10 Jahre nach der ersten Schulreform von 1901 beginnt die Revolution, die den Sturz des monarchistisch-theokratischen Kaisertums konfuzianischer Observanz zur Folge hatte. Mit der Umwälzung des Staates am 10. Juni 1912[230] tritt die Reichserziehungskonferenz in der damaligen Hauptstadt zusammen, deren Mitglieder die Rektoren der staatlichen Hochschulen, die Vertreter der Provinzialen Kammer für Erziehung und Unterricht und die vom Reichserziehungsministerium berufenen Fachleute sind. Nach den Grundsätzen der Einheitsschule normiert die Tagung das neue Bildungswesen für die neue Republik.

Nach den Verhandlungen der Erziehungstagung hat das republikanische Ministerium für Erziehung folgendes Ziel aufgestellt: 1. Bildung aller Volksschichten; 2. die Zeit für das Durchlaufen des Studienganges von der untersten Elementarklasse bis zur Vollendung der Universität dauert vom 7. bis zum 24. Lebensjahre; 3. Elementarbildung soll obligatorisch werden. Dabei soll besonders auf die Erziehung in demokratischem Geiste zwecks Befähigung zum Dienst für die Republik und auf die Ausbildung zu einem tüchtigen und brauchbaren Bürger Nachdruck gelegt werden. Die Grundeinteilung des Studienganges ist ebenfalls dreifach: 1. Elementarunterricht, und zwar der untere von 7—10, der obere von 11—13 (neben der Oberstufe des Elementarunterrichts bleibt auch die dreijährige Industrieschule); 2. Mittelschule in vier Klassen vom 14. bis zum 17. Lebensjahr (daneben findet sich auch die Berufsschule); 3. Universität in 6 oder 7 Klassen und andere Hochschulen mit 5jährigem Studiengang. Das neue Schulwesen unterscheidet sich von dem, von der Kaiserlichen Regierung veröffentlichten, Schulwesen folgendermaßen: Die ganze Schulzeit wird gegen früher verkürzt, die Lehrzeit der Mittelschule wird von 5 auf 4 Jahre, also um ein Jahr herabgesetzt; da die alte Klassik des Konfuzius nicht mehr obligatorischer Lehrgegenstand ist, beeinträchtigt die Verkürzung der Schulzeit die Leistungsfähigkeit der Schüler nicht. Die Lehrpläne, besonders die der

[230] Jahrbuch des Bildungswesens in China, herausgegeben vom Erziehungsministerium, 1934, Bd. II, S. 11.

Mittelschule, werden noch erweitert, die Kunstfächer, wie Musik und Zeichnung (Bildkunst), deren Bildungswert nach der Sung-Dynastie nicht mehr anerkannt wurde, erhalten wieder ihre erzieherische Stellung im Lehrplan der Mittelschule.

IV. Die Schulreform von 1922.

Es ist das Leitmotiv der bisherigen Schulreform, China mit den anderen Weltmächten gleichzustellen; aber die Nachahmung oder Importierung des fremden Bildungswesens kann Leistungsfähigkeit kaum gewähren. Es leidet an der Ungelöstheit des Problems: Wie sind die Kenntnisse und Erziehungsideale Chinas und des Auslandes zu vereinen? „Kein ausländisches Kleid, und mag es noch so gefällig ausgeschnitten und drapiert sein, vermag den Drang des neu erwachten Jung-Chinas nach freier Entwicklung und eigener Lebensgestaltung zu befriedigen."[231]. Um den Fehler des modernen chinesischen Schulplans, der von Anfang an den Keim der Unwirksamkeit in sich trägt, zu beseitigen, soll der chinesische Geist unter Berücksichtigung seiner eigenen Eigenart neue Formen suchen. So kommt die Forderung der „chinesischen Schule für China" in allen Provinzen Chinas auf.

Schon ein Jahr nach der Umwälzung des Staates von 1912 entsteht der unglückliche Bürgerkrieg zwischen der Radikalen Partei, die mit ihrer revolutionären Bewegung die Mandschudynastie (Ching-Dynastie) niedergeschlagen hatte und der konservativen Partei, deren Führer der Begründer der modernen Wehrmacht Chinas ist. Die konservative Partei übernahm die Macht, aber nach dem Tode ihrer Führer wurde der Bürgerkrieg fortgesetzt, durch den das Land zerrissen wurde. Trotz der politischen Trennung bildeten die Provinzialen Erziehungsvereine, deren Aufgabe die Beförderung der Erziehung und des Unterrichts ist, und auch die Schule und Schüler eine gemeinsame Front, um die politische Lage und das Schulwesen zu verbessern. Durch weitere Bedrängnis von außen her und durch den Mißerfolg der Versailler Konferenz, geht die politisch-nationale Bewegung parallel mit der geistig-sozialen, die 1917 ihre Tendenz in Worte wie „Chinesische Renaissance" oder „Literarische Renaissance" zusammenfaßt. Kennzeichnend ist in der „Chinesischen Renaissance", die auch als „Neukultur"-Bewegung bezeichnet wird, ein doppeltes: zunächst die Abneigung gegen blinde

231 O. Eberhard: Welterziehungsbewegung, 1930, S. 104.

Nachahmung des Fremden und gegen die gedankenlose Anbetung des Ausländischen, daneben die maßvolle und kluge Bereitschaft zur Übernahme von fördernden Anregungen der fremden Wissenschaft und Weltliteratur. Das geistige Erbe der Vergangenheit und die Eigenart des chinesischen Volkes werden in diesen Kreisen hoch eingeschätzt, aber viel gilt jede Anregung und Förderung, die China für chinesische Zwecke vom Ausland bekommen kann[232].

Unter dem Einfluß der politisch-nationalen und geistig-sozialen Bewegung steht die Schulreform von 1922. Die 7. Reichstagung der Vertreter der „Provinzialen Erziehungsvereine" tritt 1921 in der Kanton-Provinz zusammen[233]. Am Schluß der Tagung erscheint ein Vorschlag über die Schulreform. Im nächsten Jahre 1922 beruft das Erziehungsministerium eine Konferenz von Pädagogen, Gelehrten und Fachleuten, um den von der 7. Reichstagung der provinzialen Erziehungsvereine veröffentlichten Vorschlag über eine Schulreform zu erörtern und weiter nachzuprüfen. Am Ende desselben Jahres wird durch einen Erlaß des Erziehungsministeriums ein neues System für das Schulwesen angenommen. Seine Ziele sind: 1. Anpassung an die veränderte und sich verändernde Gesellschaft; 2. Förderung des demokratischen Geistes; 3. Entwicklung der Individualität; 4. Berücksichtigung der wirtschaftlichen Lage des Durchschnittsbürgers; 5. Anpassung an die Bedürfnisse des Lebens; 6. Erleichterung der Ausbreitung der Allgemeinbildung; 7. Möglichkeit der Anlehnung an die lokalen Verschiedenheiten[234]. Der neue Aufbau des Schulwesens von 1922 ist folgender: 1. Kindergarten, vom 4. bis 6. Lebensjahr, die Vorschulzeit; 2. die Elementarbildung vom 7. bis 12. Lebensjahr, in 2 Stufen — 4jährige untere und 2jährige obere — eingeteilt; 3. Mittelschule (höhere Schule) vom 13.—18. Lebensjahre, auch in je dreijährige Klassen eingeteilt, daneben ist eine Einteilung in 4jährige untere, 2jährige obere Klassen oder umgekehrt, nach der Verschiedenheit oder dem besonderen Bedürfnis ausnahmsweise erlaubt. Parallel zu der Mittelschule steht auch die Berufsschule und das Seminar für Volksschullehrer; 4. die Hochschule mit einer mindestens vierjährigen Klasse, nach der akademischen Abschlußprüfung sind auch noch 2 Jahre für die Forschungsanstalt, wenn die Absicht dazu besteht, möglich.

---

[232] O. Eberhard: Welterziehungsbewegung, 1930, S. 112.

[233] Jahrbuch des Bildungswesens in China, herausgegeben vom Erziehungsministerium, 1934, Bd. II, S. 21.

[234] Jahrbuch des Bildungswesens in China, herausgegeben vom Erziehungministerium, 1934, Bd. I, S. 8.

Im Jahre 1923 erscheinen Richtlinien für die Lehrpläne der Mittelschule und Elementarschule durch einen Erlaß des Erziehungsministeriums[235]. Die Lehrfächer für die untere Stufe der Mittelschule umfassen 6 Gruppen: nämlich sozialwissenschaftliche, sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche, künstlerische und körperliche. Die obere Stufe der Mittelschule teilt sich in Zweig A und B, d. h. in die humanistische Bildung und die Realbildung. Außer den Kernfächern für diese beiden Zweige: Chinesischer Unterricht, Fremdsprachen (meist englisch), Lebensphilosophie, Sozialprobleme, Kulturgeschichte, allgemeine Prinzipien der Wissenschaft und körperliche Erziehung, hat jeder Zweig seine besonderen Forderungen (obligatorische Fächer) und auch fakultative Fächer. Nach der Übernahme der Macht durch die Gou-min-dang (nationale Volkspartei) im Jahre 1929 werden durch einen Erlaß des Erziehungsministeriums die Grundsätze und Prinzipien der „Gou-min-dang" sowie deren allgemeinen Forderungen in den gesamten Schulen Chinas gelehrt[236]. Nach 1932 tritt an die Stelle der Grundsätze der Partei die Staatsbürgerkunde wieder als das Kernfach in der Elementar- und Mittelschule, was freilich lediglich eine Namensänderung, keine Sachänderung bedeutete. Doch wird dieses besondere Lehrfach für Parteigrundsätze nicht in dem Lehrplan der Elementar- und Mittelschule verbleiben.

Der alte Typus der Mittelschule von 1912—1922 mit vierjährigem Lehrgang steht immer im Schatten der Universität. Die Mittelschule sieht ihren Stolz darin, eine Stätte bester Vorbereitung für die Universität zu sein. Sie maßt sich keinen pädagogischen Selbstzweck an. Aber um den Bedürfnissen der gegenwärtigen Gesellschaft und Wirtschaft zu genügen, bedarf die praktische Spitzenschicht der Nation ebenfalls der Mittelschule. Die Reife für das Universitätsstudium erschöpft den Begriff des Zieles der Mittelschule nicht mehr. Aus diesem Grunde hat die Schulreform von 1922 in China das Ziel der Mittelschule in der Hauptsache aus der inneren Wesensgestalt der Schüler selber heraus bestimmt. So werden die Vorbereitungen des Universitätsstudiums und der Berufsfähigkeit als die beiden gleichwertigen Hauptziele der Mittelschule anerkannt.

Doch genügt die auf die siebenjährige Elementarschule gebaute Mittelschule mit vierjährigem Lehrgang vor 1922 nicht, die oben er-

---

[235] Jahrbuch des Bildungswesens in China, herausgegeben vom Erziehundsministeriums, 1934, Bd. I, S. 190—200.

[236] Jahrbuch des Bildungswesens, herausgegeben vom Erziehungsministerium, 1934, Bd. II, S. 50.

wähnten beiden Ziele zu erreichen. Daher verlängert man die Lehrzeit der Mittelschule von 4 auf 6 Jahre. Trotz der einjährigen Verkürzung der Elementarschulzeit wird die ganze Schulzeit bis zur Hochschulreife doch 12 Jahre dauern, ein Jahr länger als zuvor. Ferner wird erlaubt, daß auf der Oberstufe der Mittelschule neben dem sprachlich-geschichtlichen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweige auch der berufliche Zug parallel gehen kann; jeder Sonderzug hat, außerhalb seines obligatorischen Unterrichts, auch besonders zu betonende Lehrfächer und dazu auch freiwillige Lehrgegenstände. Der Gedanke ist dabei: Wenn die Schüler die Wahl zwischen verschiedenen Lehrgegenständen haben, so wird die Arbeitsfreudigkeit und damit auch die Leistungsfähigkeit bedeutend gehoben werden. Da das Interesse die Eindruckskraft und das Gedächtnis fördert, glaubt man durch die Wahlfreiheit der Lehrgegenstände die Überbürdung im Unterricht beseitigen zu können.

Dieses sind die bedeutendsten Züge der Schulreform von 1922. Doch steht sie zu ihrem Nachteil noch zu sehr unter dem Einfluß des amerikanischen Schulwesens. Die nach dem neuen Schulgesetz eingerichtete Mittelschule ist den wirklichen Bedürfnissen der chinesischen Gesellschaft und Wirtschaft nicht genügend angepaßt. Wir sind uns klar, daß die Schule vor allem Pflanzstätte und Mittelpunkt von Chinas eigener Kultur werden soll und die Schüler anleiten muß, mit diesem heimatlichen Kulturgut den Bedürfnissen des modernen Lebens zu dienen. Seit dem Jahre 1927 sind stetige Anstrengungen gemacht worden, damit bei dem inneren Betrieb die Lehrstoffe aus dem Gebiet unserer eigenen Kulturgüter und der unserer wirklichen Forderungen angemessenen eingeführten Kulturgüter ausgewählt werden, daß ferner bei der äußeren Organisation auf vereinheitlichter Grundlage Bewegungsfreiheit für das Mittelschulwesen je nach den provinzialen heimatlichen Erfordernissen erteilt wird. Auch scheint wegen unserer wirtschaftlichen Not die 6jährige Besuchszeit der Mittelschule ziemlich lang zu sein; daher hat am Anfang des Jahres 1937 das Reichserziehungsministerium durch einen ministerialen Erlaß 8 Mittelschulen angewiesen, einen neuen pädagogischen Versuch hinsichtlich der Verkürzung der Besuchszeit durchzuführen, wonach die Einteilung in 2 Stufen aufhören soll, und unwichtige Lehrstoffe aus dem Lehrplan weggelassen werden sollen. Die Schulreform von 1922 hat ihr Ziel noch nicht erreicht und ist noch jetzt im Gange. Wir stehen alle in dem Glauben zusammen, daß nur die wesentlich chinesische Schule unserer Nation dienen

kann. Deshalb muß die zukünftige Schule Chinas im inneren Betriebe wie in äußerer Organisation durchaus „chinesisch" sein.

V. Vergleich der höheren Schule Deutschlands mit der Chinas.

Der alte chinesische Schulaufbau vor dem Jahre 1901 teilt sich zweistufenförmig in Elementar- und Hochschule, d. h. Volksbildung und Gelehrtenbildung. Dazwischen steht keineswegs wie heute noch eine Zwischenstufe, die bei uns als Mittelschule, in Deutschland als höhere Schule gekennzeichnet wird. Als das neue chinesische Schulwesen im Jahre 1902 durch den Erlaß der Kaiserlichen Regierung veröffentlicht wird, schiebt sich zwischen die Elementar- und Hochschule die Mittelschule ein, am Anfang mit vierjährigem, jetzt mit sechsjährigem Lehrgang.

Überblickt man vergleichend die Entwicklung und den Umfang des Schulwesens in China und Deutschland, so kann man einige gleichgerichtete Tendenzen deutlich wahrnehmen. Für das neue chinesische Schulwesen liegt eine Fehlerquelle in der Entstehung nach fremdem Vorbild. Im inneren Betrieb wie in der äußeren Organisation wird es vom Ausland her nachdrücklich beeinflußt. Die Anklage, die der deutsche Kaiser bei der Konferenz der Schulreform von 1890 gegen die höhere Schule richtet, daß sie keine jungen Deutschen erziehe, erheben wir auch gegen unsere Mittelschule. Wir verlangen chinesische Schule für chinesische Jugend. Die Entfernung der fremden Einflüsse von der Schule und die Nationalisierung des Unterrichtsbetriebs und der Organisation bleibt eine dringende Angelegenheit unserer Schulreform. Der Vorwurf ferner, den man in Deutschland der höheren Schule so eindringlich gemacht hat, daß nur die Wissensanhäufung als unmittelbares Ziel angestrebt werde, gilt infolge des Übermaßes der Lehrgegenstände auch für die Mittelschule in China. Man vernachlässigt die körperliche Ertüchtigung und Charaktererziehung der Jugend und schafft daher nur Halberziehung. Nunmehr wird dem wissenschaftlichen Unterricht die Leibes- und Willenserziehung nebengeordnet. Schließlich dauert auch die ganze Schulzeit in beiden Ländern gleich lang; die an den 6jährigen Volksschulunterricht anschließende „Aufbauschule" Deutschlands ist genau wie die heutige chinesische Mittelschule ein „6-3-3-System".

Neben diesem Übereinstimmenden weisen die chinesischen Mittelschulen und deutschen höheren Schulen doch auch große Unterschiede auf, die sich hauptsächlich daraus ergeben, daß in

Deutschland trotz aller Reformversuche im ganzen doch ein alter Grundstoff kulturell begründeter Bildungspflege sich erhält, während in China das gesamte alte Bildungssystem durch die durchweg ausländische Modernisierungstendenz weggefegt wurde und das chinesische Eigenleben, das ja doch in jener alten Bildungspflege einen volkstümlichen Ausdruck besaß, sich plötzlich nach ganz artfremden Gesichtspunkten schematisiert sieht!

Die höhere Schule Deutschlands hat ihre Grundlage in der humanistischen Lateinschule. Durch das fortschreitende nationale Bedürfnis wird die Gestalt der höheren Schule allmählich geformt. So bleibt trotz der vereinheitlichenden Bewegung auch die Mannigfaltigkeit der höheren Schulformen sowie eine gewisse Angepaßtheit an örtliche Verhältnisse. Man sieht sich in Deutschland durch diese Sachlage gezwungen, mit Berücksichtigung des Geschichtlichen den Aufbau zu bilden und an die Schulgesetze heranzugehen. In China verläuft der Vorgang ganz anders. Am Anfang dieses neuen Jahrhunderts beginnt die neu-chinesische Schulreform; sofort wird schematisch ein Plan über die Ordnung und das System der neuen Schule entworfen, wobei man unglücklicherweise durchaus unter dem Schatten des ausländischen Schulwesens stand. Alle neuen chinesischen Schulen werden dadurch ordnungsmäßig eingerichtet. In solcher Art ist in China ein gesetzliches Schema der Ausgangspunkt, dem die Einrichtung der Schule folgt. So vereinheitlicht das chinesische Schulwesen, trotz seiner kurzen Geschichte stärker als alle übrigen Länder der Welt in einem großen, viele hundert Millionen umfassenden Reiche in absolutistischer Weise. „Von oben nach unten" durch deduktives Verfahren aufgebaut, unterscheidet es sich wesentlich von dem deutschen, welches induktiv „von unten nach oben", d. h. nach der Tatsache der geschichtlichen Entwicklung seinen systematischen Aufbau bildet.

Das deutsche höhere Schulwesen, das durch die Verschmelzung der humanistischen, realistischen, idealistischen und nationalen Richtungen vom Ende des Mittelalters über Renaissance-, Reformations- und Aufklärungszeit bis zum neuen Jahrhundert stets fortschritt, vermag die gesamte deutsche Weltanschauung zu vertreten. Da es innerhalb der deutschen Kultur und Gesellschaft aufkommt und sich entwickelt, so paßt es sich treffend der Forderung des Staates und der Gesellschaft an. Es ist ein Vorzug der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens, wenn es so von dem Eingreifen vieler und wechselnder Faktoren, so wie sie die Eigentümlichkeit der Volks-

kultur, das wirtschaftliche und politische Bedürfnis der Nation mit sich bringen, abhängt. Das neue chinesische Schulwesen von 1902 ist keine Fortsetzung des alten, weder hinsichtlich des inneren Betriebes noch hinsichtlich der äußeren Organisation. Radikale Reform ohne Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung vermag kaum segensreich zu wirken. Obwohl der neue Schulaufbau Chinas vielerlei Treffliches enthält, bietet er wenig für spezifisch chinesische Bedürfnisse. Das neue chinesische Schulwesen steht außerhalb der Gesellschaft, hat keine enge Berührung mit eigener Volkskultur und dient nicht zur Förderung der Nation.

Als zweiter, unvorteilhafter Unterschied muß beim chinesischen Schulaufbau die Auseinanderreißung von Elementar- und Mittelschule auffallen, da der Lehrgang der Elementarschule und der Mittelschule nacheinander vollständig durchgeführt werden. Wenn das Kind sein viertes Schuljahr beendet hat, haben die Eltern nicht zu entscheiden, ob das Kind die Oberstufe der Elementarschule noch weiter durchgehen oder eine andere Schule besuchen soll, weil nach dem chinesischen Schulsystem es dem Kinde durchaus zur Pflicht gemacht wird, die sechsjährige Elementarschule, in zwei Stufen getrennt, zu besuchen. Beim deutschen Schulwesen besteht zwischen der Volksschule und der höheren Schule keine solche scharfe Trennung; die zweite Hälfte der Volksschule geht parallel mit der Unterstufe der höheren Schule. Die auf sechsjährigen Volksschulunterricht folgende Aufbauschule wird in Deutschland als Abart der Hauptform der höheren Schule, in China aber als Hauptform der Mittelschule angesehen. Das hat seine Bedeutung vor allen Dingen hinsichtlich der Frage, wann der Unterricht in den Fremdsprachen beginnen soll. Früher war in China, besonders in großen Städten, die Fremdsprache in der Oberstufe der Elementarschule wahlfrei, nach der Schulreform von 1922 aber ist dies durchaus aufgehoben. So lernen jetzt erst im ersten Schuljahr der Mittelschule, also im Alter von 13 Jahren, die Kinder Fremdsprachen, meistens Englisch. Um durch Anhäufung der Lehrfächer die Schüler nicht zu überlasten, ist eine zweite Fremdsprache nach dem Jahre 1922 im Lehrplan der Mittelschule nicht mehr möglich. In Deutschland fängt dagegen das Kind im 10. Lebensjahre die Fremdsprache an zu lernen und es folgt noch eine zweite oder dritte Fremdsprache. So steht in seinem fremdsprachlichen Können der deutsche Abiturient höher als der chinesische Abiturient.

Ein dritter Unterschied betrifft die Organisation der Schüler-

häuslichkeit. Bis heute ist China das Land der Bauern. Das Bauerntum beträgt ungefähr 80% der gesamten Bevölkerung. Das bedeutet, daß die Bevölkerung Chinas meistens auf dem Lande wohnt. Dagegen befinden sich die Mittelschulen fast alle in kleinen oder großen Städten; sie bekommen also die große Zahl ihrer Schüler vom Lande. Um diesen Verhältnissen zu genügen, muß die öffentliche Mittelschule „Internat" sein; dementsprechend haben auch meist die privaten Mittelschulen Schülerheime eingerichtet. Dagegen sind in Deutschland, durch die Konzentration der Bevölkerung in den Städten, die höheren Schulen meist „Externat", und die Schüler können bei ihren Eltern wohnen. Nur die neu eingerichtete Aufbauschule, deren Schüler der ländlichen Volksschule entstammen, ist, entsprechend den chinesischen Verhältnissen, mit einem Schülerheim verbunden.

So ist im ganzen die höhere Schule in Deutschland der chinesischen Mittelschule an echter Lebensverbundenheit weit überlegen. Sie hat ihre pädagogische Bedeutung fest behalten und wird als selbständiger Bestandteil in dem ganzen Schulaufbau angesehen; sie hat infolgedessen die führenden Schichten der Gesellschaft trefflich geschult. In China behält, trotz der besonders im Gebiet der Mittelschule ununterbrochen weiter fortgesetzten Schulreform, der Abiturient der Mittelschule, immer einen Mangel an Können und Wissen des praktischen Lebens, weil die Mittelschule im Schatten der Universität steht und fast nur die Vorbereitungsstätte der Hochschule ist. Wie dieser Mangel ausgeglichen werden soll, ist schwer zu sagen. Es zeigt sich der große, in Deutschland selbst oft verkannte Vorzug an Beweglichkeit und innerer Lebendigkeit, den eine von sich aus natürlicherweise im ständigen Austausch mit fremdsprachiger Geistesart stehende Kultur gewährt. Daher hat und bewahrt die deutsche höhere Schule bei ständiger umfassender Heranziehung von vier Hauptfremdsprachen seine selbstgewisse eigene Art, während China nach dem jähen Abbruch der alten ästhetisierend-formalistischen Schulübung noch keinen solchen elastischen und selbstgewissen schulmäßig zu pflegenden Ausdruck seines Wesens gefunden hat. Daß die in tausendjähriger Auseinandersetzung auf Grund einer besonderen geistigen Uranlage entwickelte deutsche Bildungspflege sich nicht ohne weiteres — etwa durch Einführung frühzeitigen fremdsprachlichen Unterrichts — auf chinesische Schulverhältnisse übertragen läßt, ist offenbar, und es zeigt sich hier, daß das Schulwesen eines Volkes nur ein Ergebnis seiner in allen Folgerungen durchkämpften Geistesgeschichte sein kann. Für China dürfte die Auf-

gabe, vom Gesichtspunkt dieser Schulverhältnisse aus gesehen, darin bestehen, daß die großen ethischen Güter und Gehalte chinesischer Philosophie, chinesischen Schrifttums, chinesischer Geschichte und chinesischen Volks- und Gesellschaftslebens auf Grund eines völlig modernen, mit Naturwissenschaft, Technik, Wirtschaft, sozialer Problematik, freiheitlich-unbedingter Weltanschauung rechnenden Denkens erfaßt und in ihrer unvergänglichen Bedeutung herausgearbeitet werden und so dem jugendlichen chinesischen Menschen ein zugleich völkisch-selbstbewußtes und modern-selbstbehauptungsfähiges geistiges Sein geschenkt wird! Freilich dürfte es nicht leicht sein, sich, wie es zu diesem Zwecke nötig ist, der Suggestivkraft äußerlich-mechanischer „Fortschritts"-Tendenzen zu entziehen und tiefere und fruchtbarere Werte, wie sie z. B. im deutschen Idealismus liegen, zu voller Geltung zu bringen!

LITERATUR.

1. Behrend, F.: Bildung und Kulturgemeinschaft, 1922.
2. Bohm, R.: Höhere Schule — wozu? 1934.
3. Boelitz, O.: Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, 1925.
4. Budde, G.: Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage, 1913.
5. Eberhard, O.: Welterziehungsbewegung, 1930.
6. Fichte, J. G.: Reden an die Deutsche Nation (Reclam-Ausgabe).
7. — Die Bestimmung des Menschen (von Kronnenberg), 1922.
8. Hartnacke, Wil.: Naturgrenzen geistiger Bildung, 1930.
9. Hellpach, W.: Die Wesensgestalt der deutschen Schulen, 1926.
10. Hartmann, M.: Geschichte der Pädagogik, 1913.
11. Hiller, Fr.: Deutsche Erziehung im neuen Staat, 1936.
12. Hitler, A.: Mein Kampf, 1936.
13. Kerschensteiner, G.: Theorie und Bildungsorganisation, 1933.
14. Kynast, R.: Problemgeschichte der Pädagogik, 1932.
15. Kühne, A.: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1929.
16. Landé, W.: Aufbauschule, 1929.
17. Lehmann, R.: Erziehung und Unterricht, 1912.
18. Löffler, E.: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, 1931.
19. Messer, A.: Geschichte der Pädagogik, 1931.
20. Natorp, P.: Sozialpädagogik, 1925.
21. — Ludwig Natorp (Vorträge und Aufsätze der Comenius-Gesellschaft), 1895, S. 7, 25.
22. Nohl, H., und Pallat, L.: Handbuch der Pädagogik, 1932.
23. Petersen, P.: Pädagogik, 1932.
24. Paulsen, Fr.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1919 u. 1921.
25. — Das deutsche Bildungswesen, 1912.
26. Rickert, H.: Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und Aufbauschule, 1928.
27. Rausch, E.: Geschichte der Pädagogik, 1914.
28. Sallwürk, E. v.: J. J. Rousseaus „Emile", 1907.
29. Saupe, E.: Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 1925.
30. Schmidt, J. F.: Das Problem der nationalen Einheitsschule, 1916.
31. Schneider, P.: Deutsche Philosophen des 19. Jahrhunderts als Pädagogen, 1927.
32. Schorn, A.: Geschichte der Pädagogik, 1922.
33. Schulz, H.: Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, 1926.
34. Seiler, Fr.: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, 1906.
35. Spranger, E.: Kultur und Erziehung, 1928.

36. — Begabung und Studium, 1917.
37. — Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1928.
38. Thaulow, G.: Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, 1854.
39. Tews, Joh.: Ein Volk — eine Schule, 1919.
40. — Deutsche Einheitsschule, 1920.
41. Vanselow, M.: Die höhere Schule im neuen Staat, 1934.
42. Vogt, Th.: Immanuel Kant: Über Pädagogik, 1878.
43. Wagner, J.: Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, 1926.
44. Weimer, H.: Geschichte der Pädagogik, 1910.
45. Wichmann, O.: Erziehungs- und Bildungslehre, 1935.
46. — Eigengesetze und bildender Wert der Lehrfächer, 1930.
47. Windelband, W.: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, 1935.
48. Wychgram, J.: Das höhere und mittlere Unterrichtswesen in Deutschland, 1913.
49. Ziegler, Th.: Geschichte der Pädagogik, 1904.
50. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Amtsblatt des Reichserziehungsministeriums).
51. Die Erziehung, herausgegeben von Spranger.
52. Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens (Denkschrift des preußischen Kultusministeriums), 1924.
53. Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schule Preußens, 1925.
54. Erziehung und Unterricht in der höheren Schule (amtliche Ausgabe vom Erziehungsministerium), 1938.
55. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1932.
56. Wang, Hsü-Nan: Kommentar zu „Hsü-Chi" (chinesisch).
57. Schen, Lan-Si: Geschichte der akademischen Institute (chinesisch).
58. Jahrbuch des Bildungswesens in China, herausgegeben vom chinesischen Erziehungsministerium (chinesisch), 1934.

Namenverzeichnis.

Albrecht 48
Altenstein 36, 37
Aristoteles 8, 9, 13, 26
Bacon, Fr. 14, 15, 17
Basedow, J. D. 19, 20, 28, 30, 47
Behrend, F. 53, 77, 79
Bismarck 42
Bohm, R. 67, 69
Boelitz, O. 72, 80 82
Bonitz 42, 43, 46
Budde, G. 47, 48, 49, 51
Campe 30
Cäsar 67, 72
Comenius 15, 16, 17, 27, 29, 47
Descartes, R. 15
Dilthy 57
Eberhard 111, 112
Eichhorn 37, 38, 39
Eilers 37, 40
Erasmus 11, 13
Falk 42
Fichte 6, 19, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 32, 78, 81, 94
Frick 43
Fr. Wilhelm IV. 36, 40, 42, 63
Gaudig 52
Goldbeck 53
Gomperz 43
Grashof 34
Harnack, A. 53
Hartnack, W. 56
Hegel 23, 24, 33, 64
Hellpach, W. 54, 72, 73, 74, 80
Herder 19, 25, 26, 35
Hiller, Fr. 62
Hitler, A. 68
Humboldt, W. von 25, 26, 30, 31, 32, 37, 64
Hutten, U. 12
Jachmann 28, 29
Kant 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30
Karl d. Gr. 8, 67
Kerschensteiner, A. 52, 55, 81
Köchley 37
Körtum 38
Kuhne, A. 88
Kynast, R. 16, 33, 40, 46, 50
Ladenberg 37, 38
Lange, Fr. 44, 46
Landè, W. 82
Lehmann, R. 50, 66, 67
Leibniz 16, 17
Locke 15, 16, 18
Löffler, E. 50, 54, 56, 58, 75, 78, 100
Luther 12, 13
Mager 69
Matthias 49
Messer, A. 11, 12, 14, 18, 20, 21, 32, 33
Montaigne 15, 18
Natorp, L. 28, 29
Natorp, P. 28, 95, 96
Nohl, H. 78, 100
Otto d. Gr. 67
Passow 28, 29, 30, 81
Paulsen, Fr. 7, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 56, 64, 66, 69, 70, 71, 75, 76, 79, 83
Pestalozzi 27
Petersen, P. 22
Plato 24, 26
Ratke 15, 16
Rickert, H. 77, 78
Raumer 38, 39
Reinhardt 47
Rousseau 18, 19, 21, 25, 27
Rumpels 39
Rust 62
Sallwürk, E. v. 18
Schelling, Fr. W. J. 23
Schen, Long-Si 107
Schlee 46
Schleiermacher 47
Schmidt, J. F. 92, 93, 94
Schumann, H. v. 60, 61
Schulz, H. 52
Schulze, J. 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 46, 64
Seiler, Fr. 15, 18, 20, 36, 45
Spengler, O. 61
Spilleke 38, 40, 69
Spranger, E. 12, 26, 30, 31, 87, 88, 90
Stein 31
Süvern, J. W. 32, 33, 64

Tacitus 67
Tews, J. 51, 53, 83, 87, 94, 95, 96
Thanlow, A. 24
Thiersch, Fr. 33
Thomasins 17
Uhlich 44
Vanselow, M. 89
Vogt, Th. 21
Wagner, J. 19, 23
Wang, Hsü-Nan 103
Weimer, H. 7, 18, 21, 27, 47
Wichmann, O. 8, 9, 12, 16, 19, 55, 61, 64, 87, 96, 97, 98, 99
Wiese, L. 38, 39, 40, 42
Wilhelm I. 41
Wilhelm II. 44, 55
Wimpfling 11
Windelband, W. 14, 23
Wolf 26, 31, 32, 37
Wychgram, J. 47
Ziegler, Th. 9, 11, 15, 16, 31, 39, 47

Sachverzeichnis.

Allgemeinbildung 43, 58, 66, 88, 112
Alte Sprache 13, 24, 26, 30, 32, 33, 46
Anschauung 7, 13, 42
Arbeitsunterricht 51, 53, 59
Aufbauschule 54, 60, 65, 66, 82, 83, 100, 101
Aufklärung 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 37
Auslese 56, 85, 87, 88, 97, 100
Beruf 56, 57, 82, 85, 87, 88, 89, 96, 105
Bildung 7, 8, 9, 10, 11, 15, 18, 19, 24, 25, 36, 38, 54, 55, 59, 61, 66, 68, 72, 76, 85, 88, 89, 93, 94, 95, 96
Bildungswesen 7, 9, 10, 12, 13, 52, 53, 86, 102, 104, 108, 109, 111
Christentum 7, 14, 39
Deduktion 24
Deutschtum 8, 11, 29, 46, 81
Deutschunterricht 60, 73
Deutschkunde 54, 73, 79
Dialektik 8, 61
Domschule 8
Einfühlungsvermögen 97
Einheitsform 6, 7, 27, 33, 40, 43, 44, 47, 49, 50, 54, 57, 61, 63, 69, 82, 85, 86, 90, 95, 96, 98, 101, 102
Einheitsschule 28, 29, 33, 34, 41, 53, 56, 58, 82, 94, 95, 110
England 14, 79, 100
Englisch 43, 47, 58, 62, 63, 72, 79, 86, 96, 99, 117
Entwicklung 7, 15, 16, 18, 19, 26, 27, 38, 40, 63, 65, 72, 81, 82, 85, 86, 102, 103, 115, 117
Erfahrung 14, 38
Erziehung 6, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 48, 52, 66, 73, 74, 80, 91, 95, 103, 106
Fächer 16, 19, 33, 34, 40, 41, 44, 54, 57, 58, 61, 66, 70, 74, 75, 78, 79, 80, 85, 95, 109, 113
Familie 7, 8, 23, 24
Frankfurter System 47
Französisch 20, 38, 47, 49, 58, 72, 79, 86, 96, 99
Freiheit 18, 21, 33, 34, 36
Fremdbildung 7, 11
Fremdsprache 15, 26, 47, 54, 62, 70, 72, 73, 75, 78, 79, 81, 83, 84, 97, 101, 109, 113, 117
Gelehrtenbildung 7, 37
Gemeinschaft 25, 95, 105
Geschichte 17, 27, 46, 54, 58, 59, 60, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 79, 96, 98, 99
Glossen-Sammlung 8
Griechisch 10, 26, 32, 38, 58, 63, 66, 86, 93, 96
Grundschule 6, 51, 53, 59, 63, 65, 82, 85, 94, 98
Gymnasium 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 56, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 84, 86, 89, 90, 99

Hildebrandslied 8
Hochschule 28, 34, 44, 47, 48, 57, 82, 85, 86, 88, 92, 97, 109
Humanismus 11, 12, 13, 14, 17, 26, 27, 28, 29, 47, 66, 67, 70, 73
Idealismus 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 33
Induktion 14
Intellektualismus 18, 20, 51
Kenntnis 26, 33, 38, 59, 92, 93, 111
Klosterschule 8, 13
Klassizismus 8
Konzentration 59
Kultur 6, 10, 12, 13, 18, 59, 61, 66, 67, 68, 72, 76, 77, 78, 79, 81, 116, 118
Latein 9, 10, 32, 47, 50, 60, 63, 64, 66, 70, 78, 79, 82, 92, 96, 97, 98, 99, 101
Lehrplan 6, 10, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 57, 58, 59, 60, 64, 69, 70, 74, 79, 95, 101, 109, 110, 113, 114, 117
Lehrerstand 7, 78
Liberalismus 87
Lyzeum 98
Mädchenschulwesen 98
Menschentum 25, 26, 67
Mittelalter 8, 9, 10, 11, 13, 26
Modernität 80
Muttersprache 10, 15, 16, 25
Nachfühlungsvermögen 97
Nation 6, 22, 23, 24, 28, 32, 91, 92, 117
Natur 18, 23, 54, 71, 72, 73, 81
Neuere Sprache 41
Neuhumanismus 24, 25, 27, 30, 32, 33, 35, 36, 42, 66, 67
Oberrealschule 43, 48, 49, 54, 56, 58, 60, 64, 70, 74, 76, 77, 80, 81, 84, 86, 89, 90
Oberschule 54, 55, 56, 58, 63, 65, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 89, 94, 96, 98, 100
Organisation 60, 65, 66, 70, 104, 114, 115, 117
Philanthropin 19, 20, 21
Pfarrschule 8, 10
Realgymnasium 38, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 56, 58, 60, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 86, 89, 98
Realismus 15, 37, 47, 70, 73
Realschule 34, 37, 40, 41, 43, 47, 64, 69, 70, 74
Reform 43, 51, 57, 61, 62, 67, 73, 109, 117
Reformanstalten 46, 48, 49, 60, 65, 85
Reformation 12, 13, 14
Reichsschulkonferenz 52, 53, 54, 77, 78
Renaissance 9, 11, 26, 67
Scholastik 9
Schulreform 46, 48, 50, 51, 57, 60, 61, 62, 65, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 82, 98, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118
Schulwesen 6, 7, 11, 12, 20, 60, 94, 95, 98, 106, 110, 112, 115, 117
Synode 8
Universität 9, 10, 11, 14, 26, 29, 30, 33, 37, 43, 47, 63, 66, 83, 88, 89, 93, 113
Unterricht 7, 9, 10, 19, 20, 24, 39, 60, 91, 96
Verbalismus 15
Volk 6, 24, 25, 35, 53, 54, 60, 68, 74, 76, 77, 86, 91
Volksschule 6, 10, 13, 16, 28, 50, 63, 78, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 98, 99, 100
Volkstum 28, 51, 52, 61, 67, 77
Weltanschauung 13, 35, 46, 89, 95, 105, 116
Wissenschaft 14, 15, 17, 39, 68
Ziel 14, 17, 19, 21, 24, 28, 37, 40, 44, 50, 52, 55, 63, 66, 68, 75, 86, 101, 105, 109, 113, 114

LEBENSLAUF.

Ich, Tien, Pei-lin, wurde am 14. Oktober 1898 in Hsiancheng, Honan, China, geboren. Nachdem ich den Gymnasialkursus in der Chao-Yang Universität, Peking, absolviert und die Reifeprüfung bestanden hatte, besuchte ich die Nationale Universität, Peking, wo ich Philosophie und Pädagogik studierte und den Titel eines „Bachelor of Arts" bekam.

Von 1921 bis 1935 war ich als Lehrer im Gymnasium und Seminar, Kaifong, Honan, und Hochschullehrer an der „National Normal Universität", Peiping, und in „Womens Normal College of Hopei", Tientsin, tätig.

Im Winter 1935 kam ich an die Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin und habe hier Vorlesungen bei Herrn Professor A. Baeumler, Herrn Professor E. Spranger, Herrn Professor O. Wichmann u. a. gehört. Unter der Leitung von Herrn Professor Wichmann arbeitete ich über das Thema „Das Problem einer Einheitsform der höheren Schule in Deutschland". Es ist mir angenehme Pflicht, ihm an dieser Stelle meinen Dank für die vielseitige Beratung zu meiner Arbeit auszusprechen.